

natural posible a través de canciones, “comptines” e informaciones meteorológicas.

5. Fase de repaso: utilización de juegos para revisar, fijar y consolidar lo que se ha aprendido.

6. Fase de asociación: descubrimiento de Francia, formas de vida de los franceses, sus costumbres sociales, culturales, alimenticias a través de documentos auténticos, sobre todo fotos. El objetivo es comparar la realidad que presenta el libro con la realidad del alumno.

7. Fase de reorganización: al final de cada unidad se trabaja “el pequeño diccionario”. El objetivo es que el alumno clasifique y organice las palabras nuevas, trabaje la relación grafía/fonía, etc.

La guía pedagógica merece un comentario elogioso porque es muy completa, tanto por la metodología que propone, muy bien fundamentada y explicitada, como por la cantidad de sugerencias y propuesta de actividades. Trampoline I está concebido para poder ser utilizado en distintas situaciones de enseñanza y en esta línea la guía propone tres itinerarios distintos: corto, medio y largo. El profesor puede organizar sus clases según el horario semanal, el nivel de los alumnos y su progresión.

Estamos en una etapa de cambio en la enseñanza, por lo que veremos aparecer en el mercado un gran número de manuales adaptados a las nuevas directrices. A Trampoline se le puede augurar una buena aceptación, porque es un método bien estructurado, con una progresión clara, que propone unas actividades amenas y variadas con las que se intentan relacionar distintas fuentes de información: visual, auditiva, verbal, no verbal, etc.

Trampoline II. Está organizado de la misma manera que el I. En teoría, consta de libro del alumno, cuaderno de actividades, guía pedagógica, cuatro cassettes colectivas y una cassette individual. De momento solamente está publicado el libro del alumno.

M^a Teresa OLABARRIETA GOROSTEGUI

DOWNING, A., y LOCKE, P. (1992): *A University Course in English Grammar*, Nueva York y Londres, Prentice Hall International, XX-652 págs.

1. Al aparecer, en 1972, *A Grammar of Contemporary English* (GCE) de R. Quirk et al., o su versión más práctica y manejable, un año después, *A University Grammar of English*, era sentir común que sus autores habían acertado con la gramática que pudiera satisfacer las necesidades lingüísticas de cualquier estudioso del inglés, como primera o segunda len-

gua. No fue así. En pocos años se haría evidente, dada la consolidación de nuevos hallazgos en la investigación lingüística, que quedaban sin cubrir parcelas importantes dentro del campo que una gramática de esas características debía tratar. Una de esas parcelas era el enfoque comunicativo de la lengua que apenas si se tocaba en la amplia —exhaustiva en muchos puntos— y acertada descripción estructural. *A Communicative Grammar of English*, de G. Leech y J. Svartvik, dos de los autores de la GCE, daría rápida, cumplida y acertada respuesta a esa carencia en 1975. La otra carencia era la ausencia de un instrumento mínimo de análisis textual, tan presente en cualquier reflexión sobre el fenómeno lingüístico a partir de los 70. Como no podía ser de otra forma, el equipo del Profesor Quirk acometió la tarea que los tiempos demandaban y en 1985 vio la luz *A Comprehensive Grammar of the English Language*, que manteniendo la misma taxonomía descriptiva de sólida base estructural y el mismo método descriptivo de tratamiento cíclico de los temas de la GCE, actualiza y alarga su contenido, pasando de los 14 capítulos en 1.120 páginas de la GCE a los 19 capítulos en 1.779 páginas de la nueva gramática. Los cambios más notables se refieren a la “verb phrase” y la “noun phrase”, que se enriquecen con sendos capítulos sobre su proyección semántica, un nuevo y sustancial capítulo sobre las funciones de la frase y, finalmente, otro sobre el análisis textual.

Esta referencia necesariamente apresurada a la línea de investigación gramatical y de sistematización de la lengua inglesa más coherente de las dos últimas décadas deja obviamente sin mencionar un buen número de gramáticas —excelentes algunas y meritorias todas— que han visto la luz en esos años para satisfacer las necesidades que los nuevos enfoques de enseñanza del inglés como lengua extranjera han ido urgiendo. Sí quiere dejar constancia de la viva preocupación de los lingüistas por la sistematización de la lengua inglesa, a la vez que constatar lo vano de cualquier empeño que pretenda decir la última palabra en un tratado de gramática.

2. Esas necesidades concretas generadas en la clase de Inglés de un nivel avanzado —el universitario, en este caso— con un grado de competencia lingüística suficiente tanto teórica como práctica y con unos objetivos académicos concretos por cubrir, demandan un instrumento que sirva para el estudio sistémico de la lengua inglesa y de su mecanismo funcional, y al mismo tiempo de referencia para tareas de profundización en puntos concretos, o para servir de guía en otros cometidos como el análisis e interpretación del discurso. Encontrar todo eso en un solo libro y que éste sea manejable no es frecuente. Estos requisitos iniciales se cumplen en *A University Course in English Grammar* (UCEG), a cuya presentación quieren contribuir las notas que siguen.

El contenido lo constituyen tres bloques: el primero, en un capítulo, ofrece las líneas generales de la obra y la definición de los conceptos bási-

cos empleados; el segundo —en seis capítulos, con títulos como *The skeleton of the message (introduction to clause structure)*, *The development of the message (complementation of the verb)*, *Expressing patterns of experience (processes, participants, circumstances)*, *Expanding and projecting the message (the clause complex)* etc.— describe los elementos estructurales de la oración y la oración compuesta desde el punto de vista semántico, sintáctico y funcional; y el tercero —en seis capítulos asimismo, con títulos como *Talking about events (the verbal group)*, *Viewpoints on events (tense, aspect and modality)*, *Talking about things (the nominal group)* etc.— trata a su vez de las unidades grupales. Los capítulos se dividen en “módulos”, hasta un número de sesenta, concebido cada uno de ellos como una unidad didáctica.

Entre otros objetivos más generales y obvios, Los autores del UCEG pretenden proporcionar “a means of understanding the relation of form to meaning and meaning to situation” (p. XI), a la vez que facilitar una terminología básica que permita al usuario expresarse y explicitar esas relaciones.

3. A. Downing y P. Locke, profesores de la Universidad Complutense de Madrid, son seguidores de la tradición sistémico-funcional y declaran su dependencia de R. Quirk y su equipo, y, sobre todo, de la amplia obra de M.A.K. Halliday (de su tratado *An Introduction to Functional Grammar*, más concretamente), cuyas enseñanzas proyectan en la organización de gran parte de la gramática, y en su visión de la cláusula simple y compuesta, por citar los aspectos más relevantes. Parten, en buena lógica, del supuesto hallidayano de que el lenguaje cumple dos funciones primordiales en nuestras vidas: a) dar expresión a nuestro conocimiento del mundo (la llamada función “ideational” o “representational”) y b) abrirnos a la interacción con nuestros semejantes para expresar y comunicar papeles sociales, como el de preguntar, responder, etc. (la llamada función “interpersonal”); a éstas se añade otra tercera función, la “textual”, que viene a proporcionar el nexo de unión entre el lenguaje y las peculiaridades situacionales en que éste se da o, si se prefiere, establece las relaciones de cohesión entre frases dentro del discurso.

Se hace uso de la noción de “function” para describir las clásicas categorías sintácticas de Sujeto y Objeto, y para referirse a los roles semánticos, como Agente, y a las categorías informacionales, como “theme”. La elección de cada una de ellas, pues todos estos tipos de función constituyen instrumentos autónomos de análisis, viene determinada por los elementos del discurso, tales como contexto, cotexto y los que se derivan de la relación emisor-receptor. La obra, leemos en la Introducción, “has been designed to place meaning firmly within the grammar and, by stressing the meaningful functions of grammatical forms and structures, to offer a description of English sentences which will serve as a bridge to courses

dealing with the analysis, interpretation and organization of whole texts” (p. XII).

El primer capítulo del *University Course* se dedica a la introducción de conceptos básicos. Tras una referencia al acto comunicativo o “illocutionary act”, mediante el cual nos comunicamos (afirmando, preguntando, dando instrucciones, ofreciendo, prometiendo, agradeciendo, etc.), se pasa a tratar de la situación o contexto social en que se da la comunicación, que puede versar sobre algo de la vida real o de la imaginación, y manifestarse oralmente o en escritura; y es que la situación, como se nos dice, no se refiere directamente a una realidad extralingüística existente en el mundo real, sino más bien a su conceptualización por el hablante. Los componentes de esa conceptualización de la realidad son “semantic roles” o “functions”, y se describen en términos generales como: “processes” (acciones, sucesos, estados, tipos de comportamiento), “participants” (entes de cualquier tipo, animados e inanimados, abstractos o concretos, que intervienen en los “processes”), “attributes” (cualidades de una u otra índole de los “participants”) y “circumstances” (cualquier hecho contingente o situación subsidiaria que esté relacionada con el proceso o con la situación principal) (p. 3).

4. Conscientes los autores del empleo de una terminología distinta a la manejada más comúnmente por los alumnos, introducen el concepto de “clause”: “the basic unit for the expression of interpersonal and experiential meanings”, equivalente al más tradicional de “sentence”, y añaden el tercer componente significativo, para completar el triángulo funcional hallidayano, el textual, que permite a los otros dos (el experiencial y el interpersonal) “to cohere in a message, not simply as a sentence in isolation, but in relation to what precedes it in the linguistic co-text” (p. 4). Cada tipo de significado se expresa mediante su propia estructura y los tres tipos de estructura componen, en combinación, una única realización lingüística. Pero no son sinónimos “sentence” y “clause” en el UCEG, aunque sean la misma cosa cuando una u otra son simples o independientes. La diferencia se establece cuando la oración es compuesta, aunque la distinción no siempre quede del todo clara. Entienden los autores que el término “sentence” queda más relacionado con la lengua escrita, por lo que puede tomarse como “the orthographical unit which comes between full stops” (p. 19). La “clause complex” cubre un campo potencialmente más extenso, ya que puede estar constituida por una “sentence” y abarcar al mismo tiempo a otras cláusulas del discurso, sobre todo si éste es oral, ya que las pausas aquí no siempre determinan unidades estructurales. Por eso los autores se decantan por el empleo del término “clause complex” para designar a la unidad estructural más amplia, seguros de que así se puede llegar más lejos en el análisis de textos actuales, y ponen como ejemplo uno tomado del campo de la publicidad (p. 276).

El marco de la frase queda trascendido para establecer un nuevo ámbito de relaciones más amplio y complejo. "Clause complexes are the linguistic expressions of complex situations, and reflect the cognitive organisation of our experience" (p. 274). Considerada la cláusula como expresión de un mensaje, los conceptos "theme" y "rheme" sirven para explicarnos cómo organiza el hablante la información contenida en aquélla. (Un área ésta que ya en la GCE de Quirk se consideraba preterida por las gramáticas tradicionales y que la lingüística moderna explora como rico filón para fijar los recursos de expresión y el funcionamiento de la lengua.) El punto de partida del mensaje ("theme") está comprendido dentro de los sistemas de información, es decir, dentro de la organización del texto en unidades de información, de las que se sirve el hablante, pues se dan predominantemente en la comunicación oral, según Halliday y Hasan, (1976, 27 y 325) para distinguir lo que transmite como nuevo de lo ya conocido. Según que sea un elemento u otro el punto de partida de la cláusula (sujeto agente, recipiente o adjunto circunstancial) ésta seguirá un patrón ordinario o un patrón irregular, marcado por lo tanto, lo que es un recurso más (otro es el fonológico, como ya se ha dicho) al alcance del hablante para resaltar la parte de su información que más le interesa. Son alternativas sintácticas que tienen su relevancia semántica, de ahí que todas ellas puedan tener un mismo "propositional meaning", pero no la misma "communicative significance" y, en consecuencia, tendrán un grado distinto de propiedad en un punto dado del discurso (p. 221).

5. El capítulo dedicado a la descripción del grupo nominal ("Talking about things") lo componen seis módulos con títulos como "Expressing our experience of 'things'", "Presenting 'things' as mass, countable, indefinite and definite", "Selecting and particularising 'things'", "Expressing features", etc. Es sin duda uno de los capítulos más reacios a la sistematización. La primera aproximación es semántica y no muy dócil a la concreción: "Nominal Groups refer semantically to those aspects of our experience which we perceive as 'things' or 'entities' (p. 406). Se nos da así el referente más abstracto e inconcreto ("cosa"), para que alcance a todo el campo de predicación de la categoría de Sustantivo. Otros elementos lo acompañarán, ya en la frase, en posición anterior ("pre-head") o posterior ("post-head") que lo determinarán, cuantificarán, clasificarán, cualificarán, modificarán, etc., como en el siguiente grupo nominal: the narrow streets leading to the castle.

Es obligado recurrir a la esquematización para explicar y diferenciar conceptos: La doble clase de epítetos (según que la cualidad descrita sea subjetiva u objetiva); tenemos un Clasificador si define a la "cosa" como una subclase; tanto el Epíteto como el Clasificador indican cualidades permanentes e intrínsecas de la "cosa", mientras el Cualificador casi siempre expresa cualidades extrínsecas y pasajeras. A un nivel de análisis más

general, el Epíteto y el Clasificador realizan función de Modificación, mientras la de los Definidores, Deípticos y Cuantificadores es de Determinación, y ésta precede a aquélla en el “word order”; lo mismo que el Epíteto subjetivo precede al objetivo, como se aprecia en el grupo nominal siguiente: “Those two lovely tall sailing ships” (p. 450).

No siempre la realidad o la experiencia se someten al yugo del esquema y, menos, a la precisión de una regla. Es entonces cuando la norma (¿norma?) la establece el uso. Así sucede con bastante frecuencia en Inglés en la Clasificación Nominal (mediante un nombre), en que el elemento clasificador reduce al núcleo nominal a una Subclase, por eso “it’s natural that the great majority of classifiers are also realised by nouns” (p. 453). Se trata de una de las parcelas más dinámicas de la lengua inglesa, donde ésta cede su potencial generador a la creatividad del usuario, y, en consecuencia, una de las áreas más esquivas a una taxonomía fija. De diversas formas puede llevarse a efecto la Clasificación: mediante un clasificador simple, un genitivo, un cl. deverbal, un cl. compuesto (incluso con distinto grado de composición: formando una sola palabra, dos palabras unidas por guión, o palabras separadas) etc. No suelen darse pluralizados, a no ser que el Clasificador se tome como colectivo, como en el ej. “sports field”. Y, sin embargo, —se nos dice— el inglés actual muestra una tendencia creciente hacia la pluralización. No puede establecerse —reconocen los autores del UCEG— un criterio fiable para determinar si estos clasificadores constituyen un solo referente o más bien subclases de un referente superior. Incluso, no pocas veces, se requiere un conocimiento profesional preciso para interpretar la relación semántica entre el Clasificador y el sustantivo núcleo, como en el ej. “air speed”, donde la velocidad de que se trata no es la del aire, sino la de los vehículos de vuelo.

Pero si un análisis descriptivo de la lengua puede no alcanzar a todas sus realizaciones concretas, sí debe aspirar a traducir a patrones lingüísticos sus potencialidades teóricas (la dicotomía “use” “usage”, de juego tan eficaz en inglés) que servirán de vehículo a aquéllas.

6. Un afán decididamente didáctico domina a lo largo del UCEG, lo que se pone de manifiesto en la organización tanto del contenido general como del más concreto. Veamos. Cada módulo se inicia con unos puntos que sintetizan el contenido que se va a explicar en las páginas siguientes. Sirven así una múltiple función: introducir el contenido del módulo, recapitularlo, una vez estudiado, o sumario. La preocupación didáctica se revela más claramente en la selección de ejercicios o actividades que completan cada capítulo. Son éstos, sin duda, un gran acierto de la obra. Están bien diseñados y bien integrados en el conjunto ideológico desarrollado, por lo que, además de poner en práctica la teoría expuesta y estudiada (o incitar a ponerla en práctica), pueden suponer un estímulo adicional para repasar puntos no bien asimilados. Unos ejercicios requieren respuesta o

elección concretas, para lo cual se aporta, al final del libro, la clave correspondiente; otros sugieren una respuesta más abierta, como cuando se trata del análisis de un texto; incluso los hay que pretenden fomentar la discusión en grupo dentro del aula o proyectar líneas de investigación fuera de ella. (A este respecto se echa demasiado en falta una selección bibliográfica que siempre se espera en un tratado de gramática de estas características. Sí citan los autores, en el apartado de agradecimientos, una veintena de obras de lingüistas de primera fila en las que se fundamenta su trabajo.)

Dentro de ese marco dinámico de la obra, se promueven también actividades que requieren y estimulan la creatividad del alumno: composición de cartas, artículos, comunicados, anuncios, diálogos; textos narrativos, descriptivos, etc. Al sugerir como práctica la composición de un texto de similares características lingüísticas al analizado, se aspira además a levantar el siempre difícil puente de unión entre Lengua y Literatura. Todo ello no hace sino ahondar en la convicción de que el estudio de la gramática puede y debe ser una actividad creativa. El valor del estudio —recuerdan los autores— recae en el proceso de asegurar los resultados, más que en los resultados mismos y, más concretamente, “it is rather in the performance of a task that the learning takes place” (p. XIII). El estudio de la gramática inglesa se convierte así en el estudio de la vida expresada en inglés.

7. Los estudios de gramática vieron cómo se ampliaban sus horizontes a partir de Chomsky, al abrir el objetivo de su análisis a todo el campo abarcado por la lingüística. En esa amplitud de perspectiva situaba también Halliday las coordenadas de su discurso en “Language Structure and Language Meaning”, al reclamar para la lingüística horizontes que superasen el ámbito concreto de “speech events on individual occasions” para alcanzar a la “description of speech acts, or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning brought into focus”(1970, 145). Por eso, continuaba Halliday, el estudio de la lengua en relación con las situaciones en que ésta se produce y manifiesta, es decir, el estudio de la lengua como texto, es uno de los campos de actuación más propios e inherentes —y más sugestivos, se podría añadir— de la lingüística.

Siendo la obra del profesor Halliday reconocida como base de gran parte de la investigación lingüística de los últimos lustros, bien merece, en reconocimiento de sus méritos, una gramática de la lengua inglesa que alargue sus sabias líneas de descripción y análisis. Por eso hay que estar agradecidos a A. Downing y P. Locke. Hay que agradecerles, además, el que hayan puesto en las manos del estudioso de la lengua inglesa un instrumento valiosísimo para entender mejor su funcionamiento, para ampliar los conocimientos de gramática general y para reducir a categorías de análisis gramatical las intuiciones alumbradas al calor del discurso

literario. Se le puede augurar a este Curso de Gramática Inglesa un próspero futuro de estudio y aprovechamiento en el ámbito universitario. Se lo merece.

Obras citadas

- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, London, E. Arnold.
- (1970): “Language Structure and Language Function” (140-165), *New Horizons in Linguistics*, Lyons, J. (ed.), Harmondsworth, Penguin.
- HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*, London, Longman.
- LEECH, G. and SVARTVIK, J. (1975): *A Communicative Grammar of English*, London, Longman.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. and SVARTVIK, J. (1972): *A Grammar of Contemporary English*, London, Longman.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S. (1973): *A University Grammar of English*, London, Longman.
- QUIRK, R. et AL. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London, Longman.

Félix SANZ GONZALEZ

CONTENTIN-REY, Ghislaine (1992). “*Le résumé*”. Paris, CLE international, 128 pág.

Este libro propone un método progresivo para resumir un texto de cualquier naturaleza. Su objetivo es llegar a poder dominar las técnicas del resumen de un texto.

Para ello se requieren tres etapas que están muy definidas en este libro y son:

- Aprender a leer de una manera activa un párrafo, y después un texto con el fin de analizarlo y destacar lo esencial. Esta primera parte se llama “Savoir Lire”.
- Aprender a redactar el resumen, es decir, a volver a contar más brevemente el texto respetando su continuidad y su contenido. Este segundo apartado se denomina “Savoir Rediger”.
- Aprender a utilizar mejor todas las fuentes gramaticales, léxicas y estilísticas que nos ofrece la lengua. Esta tercera parte se llama “Et le style”.