



**Cédille**

**nº 2**

**abril de 2006**

nº 2, abril de 2006



ISSN: 1699-4949

*Cédille. Revista de estudios franceses* es una publicación electrónica que edita la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española con la colaboración de la Universidad de La Laguna y la Embajada de Francia en Madrid.

Contacto: [cedille@ull.es](mailto:cedille@ull.es)  
<http://webpages.ull.es/users/cedille>

#### **Coordinador**

José M. Oliver Frade (Universidad de La Laguna)

#### **Consejo de Redacción**

Dolores Bermúdez Medina (Universidad de Cádiz)  
Manuel Bruña Cuevas (Universidad de Sevilla)  
Dolores Jiménez Plaza (Universitat de València)  
Francisco Lafarga Maduell (Universitat de Barcelona)  
Rodrigo López Carrillo (Universidad de Granada)  
Julián Muela Ezquerro (Universidad de Zaragoza)

© Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española  
© Los autores

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	4
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>M<sup>a</sup> José Arévalo Benito</b>	6
La <i>approche globale</i> en la didáctica de la comprensión lectora en <i>Français Langue Étrangère</i> (FLE)	
<b>Marie-Ange Bugnot</b>	21
Función apelativa y recursos hiperbólicos en la traducción de los folletos turísticos	
<b>Carmen de Castro Castro</b>	39
Apariencias y realidades en la aplicación de la <i>approche communicative</i>	
<b>Juan Herrero Cecilia</b>	58
El mito como intertexto: la reescritura de los mitos en las obras literarias	
<b>Ignacio Iñarrea Las Heras</b>	77
Presencia del culto jacobeo en el género de la <i>nouvelle</i> francesa (siglos XVI-XVIII)	
<b>Alfonso Saura</b>	103
Gertrudis Gómez de Avellaneda, adaptadora teatral	
<b>Mario Tomé</b>	114
L'enseignant de FLE et les ressources Internet	
<b>NOTAS DIGITALES</b>	
<b>Alfredo Álvarez Álvarez</b>	134
ON Y VA! Un proyecto en constante creación	
<b>NOTAS DE LECTURA</b>	
<b>Marie-Ange Bugnot</b>	144
La traducción periodística	
<b>Javier Suso López</b>	146
<i>Novissima Linguarum Methodus. La toute nouvelle méthode des langues</i>	

nº 2, abril de 2006



ISSN: 1699-4949

## Presentación

Desde hace ya algunos años varios miembros de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española hemos venido apostando por la extensión del empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación en el seno de nuestra pequeña comunidad científica. Poco a poco, no sin algunas dificultades y con mucho empeño y trabajo, dicha apuesta se ha ido concretando a través de la página web de la APFUE<sup>1</sup> o de la creación de la lista de difusión GAULA<sup>2</sup>, herramientas que han permitido una mayor y más fluida comunicación entre quienes nos dedicamos a los estudios franceses y francófonos en España. Uno de los últimos retos que nos planteamos en este ámbito fue la creación de una revista electrónica que –al igual que en su momento lo hiciera *Thélème*– sirviera de medio de difusión de las investigaciones que se vienen realizando en nuestras universidades. De este modo, en abril de 2001 la asamblea de la asociación encomendó al promotor de esta iniciativa la coordinación de los trabajos que hicieran posible poner en marcha este proyecto. Un año más tarde se presentó una propuesta concreta en la que se especificaban la estructura de la revista y sus características generales, lo que permitió iniciar las labores para la definitiva creación de *Çédille. Revista de estudios franceses*. Así, a principios de 2004 se lanzó el primer *appel* y en abril de 2005 apareció, por fin, el nº 1 con seis artículos, una nota digital y dos notas de lectura.

Ahora, un año después, tenemos la satisfacción de presentar el nº 2, si bien no podemos hacerlo con alegría porque quienes trabajamos por esta revista sentimos intensamente la tristeza y el pesar que nos produjo la repentina desaparición de nuestra compañera Dolores Jiménez el pasado 28 de diciembre, justo cuando estaba pre-

---

<sup>1</sup> <http://webpages.ull.es/users/joliver/APFFUE>. Creada y mantenida por José M. Oliver Frade desde el 18 de diciembre de 2001.

<sup>2</sup> <http://listserv.rediris.es/archives/gaula.html>. Creada y administrada por José M. Oliver Frade desde el 17 de diciembre de 2002.

parando la publicación de una sección monográfica que, sobre «L'anecdote au XVIII<sup>e</sup> siècle», debía aparecer en este nº 2.

Lola fue, desde las primeras asambleas de la reconstituida APFFUE, una ferviente y vehemente defensora de la utilización de las entonces llamadas «nuevas tecnologías» en nuestro ámbito profesional. De ahí que, desde el principio, apostara decididamente por la creación de esta revista, formando parte de su núcleo fundador, haciendo brillantes propuestas y brindando constantemente, y sobre todo en los momentos en que los demás nos desanimábamos, su ánimo y su apoyo.

Quienes conocimos a Lola tuvimos la oportunidad y la fortuna de compartir su entusiasmo, su capacidad y su más que demostrado rigor en el plano académico, así como su generosidad, su franqueza y su alegría en un plano más personal. Por ello, su recuerdo ha presidido esta segunda entrega de *Çédille*, del mismo modo que seguirá acompañándonos en esta empresa. Gracias, Lola.

***La approche globale en la didáctica de la comprensión lectora  
en Français Langue Étrangère (FLE)***

**M<sup>a</sup> José Arévalo Benito**  
*Colegio Ayalde – Universidad del País Vasco*

**Résumé**

La compréhension écrite est l'une des compétences à maîtriser lors de l'acquisition d'une LE. Étant donné que *l'approche globale* joue un rôle déterminant dans la didactique de la lecture du FLE, on en analysera ici les traits les plus saillants, son évolution dans le temps ainsi que les critiques dont elle a été l'objet. Après un compte-rendu sur les applications didactiques issues de cette approche nous réfléchirons sur l'avenir de la recherche sur la compréhension lectrice en FLE tout en la comparant aussi avec la recherche anglophone.

**Mots clé:** Lecture en FLE, compréhension écrite, approche globale.

**Abstract**

Reading comprehension is one of the linguistic competences to be mastered in the acquisition of a foreign language. Since *the approche globale* plays an important role in the teaching of reading in FLE (as we already know), here we will analyse the most important features, its evaluation throughout time, and the criticism it has been subjected to. After a summary about the teaching applications from *the approche globale*, we will think about the future of the investigation in reading comprehension in FLE and we will establish a comparison with the English investigation in that area.

**Key words:** Reading comprehension in FLE, *approche globale*.

## 0. Introducción

La comprensión lectora siempre ha sido estudiada como una de las competencias fundamentales en la adquisición del FLE. Es cierto, sin embargo, que en los años 80, debido a la importancia adjudicada al oral en la didáctica del FLE no aparece demasiada bibliografía al respecto. El *Marco europeo común de referencia para las lenguas* determina las competencias necesarias para el estudio de una LE, define la comprensión lectora como estrategia de recepción y así se ha acrecentado el interés por dicha competencia. Analizaremos, por un lado, la teoría de la *approche globale* desde su concepto hasta su evolución además de esbozar un resumen sobre sus aplicaciones prácticas. También detallaremos las diferencias entre la investigación en FLE y en EFL para concluir exponiendo cuál es la dirección que toma actualmente la investigación y la didáctica en la comprensión lectora en FLE<sup>1</sup>.

### 1. La *approche globale*

#### 1.1. Concepto

Las investigaciones sobre la lectura en LM y LE en el ámbito francófono desembocaron en los años 70 en la metodología de lectura aplicada a la lectura en FLE denominada *approche globale*, con las obras de Moirand (1979) y posteriormente Cicurel (1991a).

No podemos considerar la *approche globale* como un modelo de lectura (Rui, 2000) puesto que no elabora una teoría sobre cómo los lectores se acercan a un texto en LE, sino que constituye una reflexión didáctica. Se trata de una serie de indicaciones pedagógicas, de estrategias procedimentales para la enseñanza de la lectura en el aula. De hecho, en las obras de Moirand (1979) y Cicurel (1991a) observamos gran número de pistas didácticas para el profesor a través de ejemplos y de prácticas pedagógicas. Esta aplicación didáctica es heredera del modelo descendente de Goodman (1967), y aunque no intenta explicar el modo según el cual un lector se enfrenta a un texto, sí que postula que las estrategias de lectura corresponden a la interacción de tres variables:

0. El proyecto del lector (finalidad de lectura).
1. Las características propias del texto (la variable texto).
2. La variable de situación (características sociológicas y psicológicas relacionadas con el lector), que también podemos llamar: variable lector.

Moirand (1979) expone algunos problemas del lector en LE. Éste desea comprenderlo todo y por ello tiende a traducir, practica la lectura lineal, palabra por palabra. Así, descifrar unas pocas líneas le costará mucho tiempo, con lo cual se desanimará pronto si el texto contiene varias páginas. Si obligamos a un lector adulto a leer en

---

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el PI HUM2004-05403/FILO financiado por el MEC.

voz alta su LE, volverá a descifrar cada letra como cuando empezó a leer, lo cual es contraproducente. Es preciso convencer al alumno de que para comprender un texto no es imprescindible entender todas y cada una de las palabras del texto. Es necesario hacerle consciente de que sus estrategias de comprensión en LM se pueden transferir a la LE. Sin embargo, estos procesos no son tan fácilmente transferibles (Gaonac'h, 2000).

Con estas ideas de partida, que se aprecian en el aula con bastante frecuencia, Moirand (1979) postula que el objetivo de la *approche globale* es permitir a los estudiantes que comienzan el estudio del francés aprehender, con ayuda del enseñante y del grupo, el sentido de un texto en general, sin detenerse en los detalles. Para ello es preciso comenzar por los datos extralingüísticos del texto, ya que son los más conocidos por el lector extranjero. Al considerar el texto como imagen, todo lo que tenga una función icónica, como las fotos, los dibujos o la tipografía, será relevante. No son éstos los únicos indicios que se señalan, ya que también aparecen los indicios temáticos y enunciativos. Los pasos que se detallan a continuación son los que un enseñante debería proponer en el aula para realizar la lectura de un texto siguiendo la *approche globale*:

- Reconocimiento de los *indicios formales* como los datos icónicos (tipografía, fotos...) y los modelos sintáctico-semánticos que tienen en cuenta la arquitectura del texto. A partir de estos indicios se pueden formular hipótesis sobre el contenido del texto.
- Reconocimiento de *indicios temáticos*: no basta con señalarlos, hay que clasificarlos, agruparlos y estructurarlos en función de las referencias extralingüísticas del texto.
- Reconocimiento de los *indicios enunciativos*: quién escribe, para qué, dónde y cuándo.

La suma de todos los indicios permite dar pistas sobre el tema del texto, formular hipótesis sobre su contenido y establecer un diálogo en clase, y por último, leer, con el objetivo de verificar las hipótesis. El proceso sería el siguiente:

1. Empezar por una fase de observación del texto: la presentación icónica (soporte y tipografía) para familiarizarse con el texto e intentar reconocer el género y el emisor. A partir de signos visuales, palabras clave del texto, su arquitectura y los datos sociolingüísticos, se pasa a formular hipótesis que aportarán ideas sobre el significado del texto.
2. Apoyarse en referencias sucesivas para iniciar la comprensión: quién, qué, cuándo, dónde, los articuladores, el contexto, e intentar relacionar las distintas partes del texto.
3. Partir de lo conocido por los alumnos, preguntándoles lo que saben para reducir las zonas de opacidad y así activar los conocimientos previos que se pudieran tener sobre el tema del texto.



4. Dar consignas de lectura con doble efecto: el estudiante está activo, tiene que realizar una tarea, no se bloquea ante el primer obstáculo lingüístico y la consigna construye la comprensión para guiar la lectura comprensiva.

En la pedagogía de FLE se debe enseñar a leer textos largos utilizando las mismas estrategias que en LM y hacer conscientes a los alumnos que se puede comprender un texto sin conocer el significado de todas las palabras.

Cicurel (1991a) retoma la *approche globale* y establece cuatro pasos necesarios en clase para establecer una estrategia interactiva en el aula:

1. Orientar y activar los conocimientos. Esta etapa permite al estudiante movilizar los conocimientos ya adquiridos para facilitar la lectura. La actividad de prelectura se organiza activando los conocimientos previos que se poseen sobre un tema determinado. La autora propone tres maneras de realizarlo:
  - a) con una *llamada a la experiencia*, es decir, preguntando a los alumnos si han tenido experiencias similares a las que se van a tratar en la lectura.
  - b) el *escenario de anticipación*, o sea, activando el esquema o *script* de contenidos.
  - c) por último, invitar a los alumnos a *asociar ideas a partir de palabras clave* para elaborar un campo semántico que se puede encontrar en el texto escogido para su lectura.
2. Observar/anticipar. Considerando el texto como imagen, el lector se fija en los aspectos más sobresalientes del texto, como el título, las palabras en negrita o los párrafos; así puede anticipar una idea sobre el contenido del texto. Esta etapa también se considera de prelectura. El lector formulará hipótesis sobre el contenido del texto.
3. Leer con un objetivo. Antes de realizar la lectura del texto se comienza por confrontar a los estudiantes con las hipótesis formuladas. Se trata de motivar para que la lectura se realice con un objetivo: verificación de hipótesis.
4. Actuar, relacionar conocimientos. El trabajo sobre un texto no acaba una vez que la comprensión global ha sido asegurada. Se trata de anclar el texto, relacionarlo con los conocimientos pasados. Tras la lectura del texto, siempre se pueden proponer actividades de profundización.

Aunque Moirand (1979) establece las bases teóricas de la *approche globale*, Cicurel (1991a) añade textos y documentos auténticos y literarios aportando sugerencias a lo ya planteado por Moirand.

## 1.2. Evolución

Existe una evolución en el concepto de la *approche globale* desde su fundación (1979) hasta la década de los 90, ya que cada uno de los autores da más énfasis a uno u otro aspecto de la lectura. Cicurel (1991a) se centra en los objetivos de lectura para determinar una tipología de estrategias de lectura. Dévelotte (1990) analiza las estrategias de lectura a través de datos empíricos y elabora una categorización de estrategias de lectura basadas en la variable *lector* (Rui, 2000).

Dévolotte (1989 y 1990) parte de la base de que las estrategias individuales de lectura dependen del proyecto de lectura. Los resultados no confirman esta hipótesis y por ello analiza después las estrategias/modalidades de lectura que corresponden a las actitudes y posturas psicológicas y socio-culturales por parte del lector. Dicha autora pregunta a varios estudiantes de diferentes culturas cuáles son sus estrategias de lectura. Unos realizan lecturas lineales: del principio al fin; otros, lecturas progresivas, párrafo a párrafo; otros, lectura selectiva, yendo al inicio de los párrafos. Aunque la comprensión del texto analizado fue buena, los sujetos fueron incapaces de contestar a cuestiones de pragmática, al no saber definir, por ejemplo, cuál era la posición del periodista; de ahí se deduce una diferencia entre los objetivos del profesor y los del estudiante. Por lo tanto, el profesor debería centrarse en la riqueza que aportan los diferentes enfoques de los distintos lectores. Dévolotte (1990) concluye que la variable lector debería privilegiarse más.

Rui (2000) intenta incidir sobre la variable *texto* ya que, según sus observaciones, cada lector posee distintas estrategias de lectura: éstas no son ilimitadas y se encuentran en un término medio entre el todo individual y el todo compartido. Así, señala, teniendo en cuenta la variable texto, varias estrategias de lectura:

1. Búsqueda de coherencia textual
2. Búsqueda de fenómenos textuales (extra)ordinarios
3. Búsqueda de lectura sensible
4. Búsqueda de elementos seguros para la tarea
5. Búsqueda de la menor carga cognitiva
6. Búsqueda de la mayor información posible
7. Búsqueda de la motivación en la lectura
8. Búsqueda de la lectura distanciada con respecto al emisor

La *approche globale* ha seguido, pues, una evolución que va desde el texto fundador, Moirand (1979), en el que se define el texto como imagen y se dan pautas pedagógicas para trabajar el texto en el aula, hasta privilegiar las distintas variables: la de los *objetivos de lectura* propiamente dichos (Cicurel, 1991a), la de la variable *lector* (Dévolotte, 1990) y la variable *texto* (Rui, 2000).

Actualmente, como veremos más adelante, las aplicaciones didácticas tienden a centrarse en este último aspecto.

### 1.3. Críticas

La *approche globale* ha sido sistemáticamente utilizada en la enseñanza de la lectura en FLE, como analizaremos en el siguiente epígrafe, y ha sido objeto de diversos artículos aparecidos en la emblemática revista sobre el FLE: *Le français dans le monde*. Es también significativo que la obra de Cicurel (1991a), publicada doce años después de la de Moirand (1979), siga los mismos postulados. Rui (2000) lo atribuye

a la falta de interés suscitado por el escrito en los años 80, puesto que se tendía a una didáctica enfocada a las competencias orales.

Wlassoff–Delahousse (1997) considera que la *approche globale* debería actualizarse y adaptarse. Actualizarse con el análisis de la tipología textual de Adam (1992), y adaptarse, porque Moirand dirige su metodología a estudiantes de FLE con un alto nivel cultural, cuyas capacidades de síntesis son mayores que las de cualquier otro grupo de alumnos.

Moirand (1979) aplica esta metodología a artículos periodísticos como los sucesos, hechos políticos y artículos de opinión, siendo éstos considerados como los más difíciles, ya que la *approche globale* no permite anticipar el contenido crítico del texto aunque sí su temática, es decir, la comprensión se limita al contenido semántico del texto (Wlassoff–Delahousse, 1997). Los textos presentados como ejemplos por la *approche globale* son a menudo periodísticos, narrativos o expositivos.

El enseñante permanece al margen de la lectura y simplemente da las consignas. El objetivo es que el lector en LE adquiera confianza en sus propias estrategias y consiga por sí mismo realizar la transferencia de estrategias de LM a LE, pero no se especifica ningún trabajo concreto para alcanzar dicho fin. Por lo tanto, se supone que cada lector posee un ritmo de aprendizaje propio y el docente se limita a dar consignas. El estudiante parece el único responsable en descubrir cuáles son sus estrategias de lectura más eficaces (Wlassoff–Delahousse, 1997). A la hora de aplicar esta metodología en clase, no todos los alumnos poseen las mismas estrategias ni la misma competencia lingüística o conocimientos previos, por lo que puede ocurrir que alguno recurra a la traducción y no aplique tales estrategias para comprender el texto.

## 2. Aplicaciones de la *approche globale* en la didáctica: *Le français dans le monde*

No podemos considerar la *approche globale* únicamente como un presupuesto teórico, ya que desde el principio presenta el modo de trabajar los textos en el aula formulando hipótesis sobre el contenido de los mismos. Analizaremos aquí varios artículos aparecidos en la revista *Le français dans le monde*, cuyo tema es la comprensión lectora, para comprobar la incidencia de la *approche globale* en la práctica didáctica del FLE. Hemos seleccionado esta revista por su relevancia en el ámbito del FLE y porque combina la teoría con aplicaciones prácticas que resultan útiles para las prácticas docentes.

La revista *Le français dans le monde* editó un número especial sobre la lectura en LE, en 1974 (nº 141), donde se sientan las bases de lo que va a ser la investigación sobre la lectura en FLE. En este número aparecen aproximaciones teóricas como la de Coste (1974), que explica la lectura en LE desde dos puntos de vista: el *semasiológico*, que va del signo al sentido, y el *onomasiológico*, que sería en la dirección contraria: del sentido al signo. El “buen lector” en LM se bloquea en LE porque sus estrategias de

lectura onomasiológicas no funcionan. Aunque la terminología de Coste no se ha impuesto, se refiere a los procesos de alto y bajo nivel.

También en este número aparecen artículos sobre la conveniencia de adaptar textos para la lectura en LE: unos autores opinan que facilita la tarea al lector (Bengtson, 1974) y otros creen que la dificulta, puesto que no siempre la estructura sintáctica “fácil” o la palabra “más sencilla” es la más comprensible para el lector (Álvarez, 1974; Bandon, 1974).

A lo largo del tiempo se han ido publicando artículos, sobre todo *fiches pratiques*, una especie de ayuda pedagógica en la que se aplican metodologías (generalmente la global) para la mejor comprensión de los textos. Realizaremos una clasificación temática y revisión de estas fichas prácticas. Algunos de ellos se basan en textos literarios: Fievez (1978); Cicurel (1983); Kipalani (1984); Eynard (1988); Richer (1991); Valderranía (1994) y Gruca (1996) sin embargo otros, la mayoría, analizan los textos periodísticos: Nataf (1978); Girod (1985); Nott (1985); Gautherot (1985); Filice y Laugier (1985); Connoly y Duggan (1985); Barillaud (1985); Camugli-Gallardo (1987); Moirand(1990); Lucena Santos *et alii* (1990); Eurin (1990); Chatelave(1990); Dévelotte (1990); Cicurel (1991b); Bertocchini y Constanzo (1993); Correy–Dietrich (1994); Rafoni y Robert (1995); Morales (1995) y Grzegorowska (1998).

### 2.1. El texto periodístico

El texto periodístico se trabaja generalmente con artículos de prensa y se presenta el modo del trabajarlo en clase basándose en la *approche globale*. Así, Camugli-Gallardo (1987) explica que primeramente desbloquea a los alumnos, haciéndoles ver que no es preciso conocer todas las palabras para comprender el texto; posteriormente el profesor lee el texto con los alumnos y éstos señalan los grafemas cuya realización fonética les sorprende; más tarde subrayan los grupos de letras que corresponden a un mismo sonido. Posteriormente se trabaja la morfosintaxis: los estudiantes detectan las marcas de género y número. Si el texto se dirige a universitarios de una cierta especialidad, se prevé que no sea difícil comprender el léxico del mismo.

Una metodología similar es presentada por Eurin (1990) en su trabajo presenta un artículo de título metafórico: "Mariage à la russe", que permite el diálogo con los alumnos para formular hipótesis sobre el contenido del texto presentado para su análisis; también se basa en el dibujo y en los subtítulos, así como en la organización del texto para hacer comprender el contenido del texto.

Chatelave (1990) trabaja asimismo con varios artículos que comparten el tema del dinero. Primeramente se formulan hipótesis sobre el contenido de los textos a través del título, seguidamente se realiza una lectura rápida para ver si se confirman las hipótesis. Por último se realiza una lectura intensiva para buscar otras informaciones o explicaciones que requieren una lectura del texto mucho más detallada. Se trata

de una aplicación práctica de los postulados de Moirand (1979), ya que se insiste en que los alumnos no tienen por qué entenderlo todo.

También se inspiran en ello Filice y Laugier (1985), ya que analizan los índices de varias revistas, basándose en la importancia de lo extralingüístico para la comprensión del texto.

Es la misma metodología la seguida por Connolly y Duggan (1985), que postulan para la comprensión global del texto: la lectura del título y subtítulos; hipótesis sobre el contenido del artículo; señalar las primeras frases de cada párrafo, las repeticiones de palabras y las ideas principales del texto.

Bertocchini y Constanzo (1993) proponen, a través de un conjunto de textos con la misma tipología textual, la comprensión y producción de textos.

Existe un gran número de experiencias basadas en textos periodísticos, ya que Moirand y Cicurel centran sus explicaciones metodológicas en sucesos y textos reales aparecidos en periódicos. Estas fichas no se limitan a los artículos aislados sino que también se propone la lectura de revistas y de periódicos enteros para un trabajo global sobre el conjunto de artículos. Por ejemplo, Girod (1985) trabaja con los titulares del diario *Libération* y de otros periódicos para enseñar tanto la cultura como la civilización francesa: se basa para ello en considerar el título como imagen y también analiza los elementos no lingüísticos del mismo.

Correy y Dietrich (1994) sugieren consignas para leer la prensa en clase. Para ello, la actividad se divide en tres fases: antes, durante y después de la lectura, y se plantean preguntas sobre el porqué de la lectura del periódico y, una vez más, la formulación de hipótesis con la lectura del título y búsqueda de los pasajes clave del artículo para acabar con actividades de reescritura. Aunque este artículo data de 1994 vemos cómo se siguen los postulados de Moirand (1979), sobre todo la formulación de hipótesis como paso previo para comprender el texto.

Gautherot (1985) explica cómo leer la revista *Cinq sur Cinq*, hojeándola primero y formulando hipótesis sobre su contenido después, y explica cómo se presenta esta revista dirigida a los estudiantes de FLE. Moirand (1990) analiza desde la gramática de texto las entrevistas publicadas en periódicos y revistas como material didáctico cultural y lingüístico.

## 2.2. El texto literario

Aunque haya sido el más abundante, no es el texto periodístico el único estudiado, sino que en la última década se han realizado acercamientos al análisis del texto literario desde la perspectiva de la *approche globale*. Richer (1991) habla de los textos literarios y de cómo analizar su superestructura, el campo léxico y la sintaxis del francés a través de dichos textos.

Valderranía (1994) hace leer a los alumnos un texto de Maupassant pero, en vez de evaluar la comprensión lectora con un test, se lo presenta antes de leer el texto para que éste resulte más motivante.

Gruca (1996) critica la *approche globale* aplicada a los textos literarios, ya que rara vez el título de una novela permite anticipar el contenido del fragmento analizado en clase de FLE.

También se presenta la posibilidad de leer libros en FLE, es la actividad presentada por Lázaro (2003) que explica cómo hizo leer a una clase el libro *Tanguy*. En un primer momento se explicaron los conocimientos previos que se requerían para ser entendido, es decir, los acontecimientos históricos que motivaron su escritura; en una primera sesión los alumnos se familiarizaron con el libro y su edición, posteriormente se trabajó en común el primer capítulo con dos objetivos muy precisos: aprender a leer un texto largo sin comprender todas las palabras, y poner en práctica el esquema narrativo señalando los elementos constituyentes. Para afianzar el trabajo, se pidió a los alumnos que se imaginaran que tenían que realizar una película con la novela y así señalar los elementos más relevantes.

Bouvet y Close (2003) también explican cómo leer un fragmento literario a través del hipertexto, es decir, a través del ordenador el lector puede acceder al significado de palabras de vocabulario que le resultan desconocidas, así no tendrá que acudir al diccionario y no perderá el hilo de la narración. Los alumnos han reaccionado muy positivamente ante este método.

### 2.3. Conocimientos previos

Otro aspecto estudiado en las *fiches pratiques* de *Le français dans le monde*, es la importancia de los conocimientos previos a la hora de abordar un texto en FLE.

Morales (1995) relata una experiencia en la cual un equipo de pedagogos bolivianos se encarga de redactar una revista con contenidos muy próximos a la cultura del país y se descubre que, aunque la sintaxis o la estructura del texto sea complicada, si se conoce bien el contenido (familiaridad con el texto) se comprende mejor, y así se elabora una revista en francés muy accesible para los lectores bolivianos.

También desde América del Sur, Lucena V.Santos *et alii* (1990) reflexionan sobre lo poco motivantes que resultan a veces los manuales de FLE para los alumnos, y considera que se debe proponer textos que correspondan a los intereses de los alumnos; así el estudiante formulará hipótesis sobre el contenido de los textos a través de los indicios extralingüísticos. En el artículo se propone utilizar la revista *Okapi* como material didáctico. Se presenta un texto sobre el universo, con varios ejercicios que abarcan, desde la formulación inicial de hipótesis y el subrayado de palabras transparentes, hasta la lectura más detallada, con la búsqueda de sinónimos y antónimos.

Con la intención de motivar a los alumnos, Grzegorowska (1998) realiza un trabajo sobre la revista *Okapi*, pero en este caso se centra en los intereses de los alumnos con el objetivo de que se realice una lectura autónoma; para ello deben completar una hoja de respuestas y posteriormente realizar una puesta en común en clase.

#### 2.4. Estado actual de la *approche globale*

Con este resumen de lo publicado a lo largo de casi tres décadas en *Le français dans le monde*, vemos que la *approche globale* sigue siendo uno de los pilares en los que se apoya toda aplicación metodológica de la lectura en FLE, a veces, incluso, se reproduce paso a paso dicha metodología. Moirand es muy citada en la bibliografía, aparecen críticas pero no se mejora ni se propone otra metodología distinta.

Actualmente se pone de manifiesto la importancia de la lingüística textual, de la tipología textual en la comprensión de los textos (Chuong, 2003). La *approche globale* se apoya excesivamente en la formulación de hipótesis y los conocimientos previos de los lectores. Para los lectores en LM, ciertos conocimientos socioculturales pueden resultar evidentes, pero los lectores de FLE carecen de dichos conocimientos. Para Chuong (2003) posee más importancia el texto y su cohesión que las hipótesis, por lo tanto, propone una enseñanza explícita de los elementos textuales para proporcionar a los estudiantes medios que les permitan acceder al sentido del texto de manera más segura. Chuong (2003) expone que ante una dificultad de vocabulario no se debe explicar la palabra en sí, sino facilitar el sentido de las palabras desconocidas, teniendo en cuenta los procedimientos anafóricos del mismo texto. Así, el lector formulará hipótesis sobre el significado de una palabra desconocida si el texto está bien cohesionado, y realizará operaciones de deducción de sentido sin bloquearse ante palabras cuyo significado ignora.

Encontramos en estos trabajos una evolución en la *approche globale*, ya señalada por Rui (2000): el texto va adquiriendo cada vez mayor importancia. Cicurel (1991a) privilegiaba la variable *finalidad* y Dévelotte (1990) se centraba más en el *lector*, pero Rui propone incidir en el *texto* y analizar cómo los lectores analizan las especificidades semánticas de cada texto. También subraya el gran vacío que existe en la investigación de textos que no sean periodísticos. Este camino parece abierto en los últimos trabajos analizados aquí (Wlassoff-Delahousse (1997) y Chuong (2003)).

### 3. Dos puntos de vista: el anglófono *English as a foreign language* (EFL) y el francófono *Français langue étrangère* (FLE)

Tras la explicación de la *approche globale* y su posterior evolución, pasaremos a exponer las diferencias más sobresalientes que observamos en los estudios de la lectura en LE desde los dos ámbitos de investigación más relevantes: el anglófono y el francófono.

Peytard y Moirand (1992) ya intuyeron la importancia del discurso en la pedagogía de FLE: se constató que para aprender a leer textos de especialidad no bastaba la utilización de diccionarios bilingües, es decir, la cuestión no era meramente léxica, sino que las dificultades de comprensión estribaban en el aspecto discursivo. Se reflexionó sobre ello y se concluyó que describiendo los discursos se aislarían los elementos lingüísticos privilegiados sobre los diversos temas de especialidad. Se proponía una tipologización de los textos para aprehender mejor el funcionamiento de una materia en concreto. Estos trabajos postulaban que los análisis presentados mejorarían las estrategias de aprendizaje de la lectura de especialidad en LE (Moirand, 1990 y Darot, 1989). Aunque los estudios de Adam (1992, 1996 y 1999) son posteriores, este trabajo, como hemos visto más arriba, no ha sido totalmente completado, aunque todas las tendencias actuales apuntan a ello (Nam-Seong, 2003).

Tras realizar un estudio cronológico apoyándose en las distintas escuelas lingüísticas, Peytard y Moirand (1992) trazan un esquema sobre cómo se entiende el discurso en la tradición anglófona y francófona. Los trabajos francófonos proceden de la teoría lingüística de la enunciación y se apoyan en categorías gramaticales. Se estudia el texto como tal y su interés se centra en los textos de especialidad. Al focalizarse tanto en el texto encontramos que a veces se limitan a realizar un “catálogo” de marcas enunciativas que definen cada texto. El discurso se analiza como medio de actualización del sistema de la lengua, por un locutor.

Los trabajos anglosajones analizan el discurso como manifestación de relaciones extralingüísticas. Esta visión procede de la pragmática; y, por lo tanto, el texto no aparece cohesionado, ya que cada enunciado se analiza aisladamente, fuera de su coherencia textual.

Ante todo, la diferencia estriba en la utilización de los experimentos: en EFL se analizan variables, es frecuente encontrar tablas y análisis de las mismas, el método es completamente empírico y existen abundantes estudios de tipo experimental. En FLE se teoriza más. A partir de 1996, sí que aparecen estudios experimentales en FLE, pero el número de alumnos suele ser menor y la estadística no se plantea del mismo modo científico: al análisis de los datos suele seguir un comentario de los mismos y rara vez se analizan de modo estadístico y matemático los datos obtenidos en los estudios.

No deja de ser un dato destacable que, a pesar de todos los estudios elaborados en EFL y FLE, rara vez se mencionen ambas escuelas entre ellas. Encontramos en trabajos francófonos citada únicamente a Carrell (1989), y son los artículos canadienses (Cornaire 1989, 1992, 1999) los únicos que ponen en relación ambas escuelas.

Sin embargo, podemos observar que cada vez más estudios del ámbito francófono se realizan de manera experimental: en la revista *Études de linguistique appliquée* nº 104 (1996), aparecen varios trabajos sobre la lectura, aportando como novedad que se trata la lectura en FLE desde el punto de vista experimental, lo que ya se venía



trabajando en el ámbito anglófono. En dicho número encontramos desde un artículo sobre la importancia del contexto extralingüístico (Lévy–Mongelli, 1996), en el cual se demuestra la opacidad de un texto con fuerte contenido político para lectores en LE (aunque la competencia lingüística no sea muy complicada), hasta un estudio sobre los conectores argumentativos (Mercedes Fernández, 1996) y un análisis sobre la organización textual (Malheiros- Poulet, 1996). También se analizan los datos de este modo en artículos del número monográfico de la revista *Acquisition et interaction en langue étrangère*, nº 13, (2000) como los trabajos de Souchon, Acuña o Pastor (2000). Poco a poco se van realizando estudios estadísticos en FLE, aunque, si revisamos la bibliografía, el estudio de la lectura desde un punto de vista estadístico se encuentra mucho más desarrollado en EFL.

#### 4. Conclusiones

La *approche globale* ha sido en los últimos años la opción metodológica fundamental para la didáctica de la comprensión lectora en FLE. Desde la publicación de los textos fundadores (1979), se ha retomado de modo sistemático y aplicado, tanto en libros de texto como en artículos sobre la cuestión. Esta aplicación didáctica que se basa en el modelo *alto–bajo* de Goodman (1967), también ha recibido críticas, ya que se limita al contenido semántico de los textos y no determina la estructura de cada uno. Sigue sin aparecer, sin embargo, en el ámbito del FLE, una propuesta didáctica que reemplace a la presentada por Moirand.

Actualmente, los artículos publicados sobre la comprensión lectora tienden a incidir en la variable *texto*, analizando, por un lado, la estructura y cohesión interna del mismo (Chuong, 2003) y, por otro, las particularidades semánticas de cada tipo de texto (Rui, 2000).

Hemos señalado, asimismo, las diferencias entre las investigaciones en EFL y FLE: las primeras son esencialmente experimentales y basadas en la estadística, mientras que las segundas, aparecen más enmarcadas en la teoría, aunque, cada vez más, se van realizando también estudios de tipo experimental.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, Teresa (2000): «Le passage des processus de bas niveaux aux processus de haut niveau». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, nº 13, pp. 41-65.
- ADAM, Jean-Michel (1996): «L'argumentation dans le dialogue». *Langue française*, nº 112, pp. 31-49.
- ADAM, Jean-Michel (1999): *La linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. París,

Nathan.

- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue)*. Paris, Nathan.
- ÁLVAREZ, Gerardo (1974): «Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 46-51.
- BANDON, Pierre (1974): «Adaptation en "français facile" ou solution de facilité?». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 106-109.
- BARILLAUD, Marie Christine, Jacqueline Bieque & Patrick Dahlet (1985): «Le fait divers, une didactique de l'insensé ». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 76-89.
- BENGTSSON, Sverker (1974): «La bibliothèque de classe en FLE». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 75-79.
- BERTOCCHINI, Paola & Edwige CONSTANZO (1993): «Du texte au texte». *Le français dans le monde*, n° 245, pp. 48-52.
- BOUVET, Eric & Elizabeth CLOSE (2003): «Lecture hypertextuelle dans la classe de littérature». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 27-28.
- CAMUGLI-GALLARDO, Catherine (1987): «Lecture rapide pour débutants ». *Le français dans le monde*, n° 207, pp. 76-87.
- CARRELL, Patricia L. (1989): «Metacognitive awareness and second language reading». *The modern language journal*, n° 73, pp. 121-134.
- CICUREL, Francine (1983): «Lecture de la nouvelle». *Le français dans le monde*, n°172, pp. 62-68.
- CICUREL, Francine (1991a): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- CICUREL, Francine (1991b): «Compréhension des textes: une démarche interactive ». *Le français dans le monde*, n° 243, pp. 40-46.
- CONNOLLY, Joseph & Neil DUGGAN (1985): «Fait divers ». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 101-103.
- CORNAIRE, Claudette (1989): «Théorie des schèmes et pédagogie de la lecture en français langue seconde». *Contact*, vol, 8, n° 4, pp. 3-7.
- CORNAIRE, Claudette (1992): «L'enseignement de stratégies de lecture en français langue seconde ». *Contact*, vol. 11, n° 1, pp. 3-6.
- CORNAIRE, Claudette (1999): *Le point sur la lecture*. Paris, Clé International.
- CORREY, Helène & Reinhard DIETRICH (1994): «Pour lire la presse en classe». *Le français dans le monde*, n° 268, pp. 46-53.
- COSTE, Daniel (1974): «Lire le sens». *Le français dans le monde*, n° 109, pp. 40-44.
- CHATELAVE, Odile (1990): «Face à l'épargne». *Le français dans le monde*, n° 237, pp. III-IV.
- CHUONG, Vo Van (2003): «Procédés anaphoriques et lecture en FLE». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 29-32.
- DÉVELOTTE, Christine (1989): *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*. Mémoire de D.E.A. Université Paris III- Sorbonne Nouvelle.

- DÉVELOTTÉ, Christine (1990): «Lire: un contrat de confiance». *Le français dans le monde*, n° 235, pp. 50-54.
- EURIN, Simone (1990): «Ménage à la russe». *Le français dans le monde* n° 233, pp. III-IV.
- EYNARD, Leupold (1988): «Pour une approche active d'un texte littéraire». *Le français dans le monde*, n° 220, pp. 62-65.
- FERNÁNDEZ, Mercedes (1996): «De l'opacité à la transparence: analyse contrastive des connecteurs argumentatifs: proposition didactique». *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 471-478.
- FIEVEZ, Josiane (1978): «Lire dans le texte». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 60-74.
- FILICE Lina & Régine LAUGIER (1985): «Sommaire...ment votre». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 104-109.
- GAONAC'H, Daniel (2000): «La lecture en LE: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 5-14.
- GAUTHEROT, Jean-Marie (1985): «Un lecteur averti en vaut deux. Lire vrai avec 5 sur cinq et le nouveau passe-partout». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 89-100.
- GIROD, Claudine (1985): «Libé: la une mode d'emploi». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 67-74.
- GOODMAN, Kenneth S. (1967): «Reading, a psycholinguistics guessing game». *Journal of the reading specialist*, n° 6, pp. 126-135.
- GRUCA, Isabelle (1996): «Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes». *Le français dans le monde*, n° 285, pp. 56-59.
- GZEGOROWSKA, Anna (1998): «Initier les élèves à la lecture de la presse française avec OKAPI». *Le français dans le monde*, n° 269, pp. 51-54.
- KIPALANI, Marie Claudette (1984): «Usages possibles d'un texte littéraire». *Le français dans le monde*, n° 182, pp. 86-91.
- LÁZARO, Josefina (2003): «Lire en L2 dans les sections bilingues». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 25-26.
- LÉVY-MONGELLI, Danielle (1996): «Logiques situationnelles, extratextualité et attitudes culturelles des apprenants dans la compréhension de textes ouverts». *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 421-430.
- LUCENA SANTOS, Ana María, Helliacy DA SILVA MALGAES & María Selva BARBOSA DE BARROS (1990): «Priorité à la compréhension écrite ». *Le français dans le monde*, n° 236, pp. 53-59.
- MALHEIROS-POULET, María Eugênia (1996): «La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel». *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 451-460.
- MOIRAND, Sophie (1979): *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.
- MOIRAND, Sophie (1990): «Travailler avec les interviews dans la presse». *Le français dans le monde*, n° 236, pp. 53-59.
- MORALES, Michèle (1995): «Lire autrement». *Le français dans le monde*, n° 271, pp. 104-

107.

- NAM-SEONG, Lee (2003): «Genres et types de textes». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 31-32.
- NATAF, Raphaël (1978): «Lire le journal en FLE». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 41-45.
- NOTT, David (1985): «La presse écrite pas à pas». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 59-66.
- PASTOR DE LA SILVA, Raquel (2000): «Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur-scripteur au cours de la lecture de textes de médiacritique d'art en langue étrangère». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 67-88.
- PEYTARD, Jean & Sophie MOIRAND (1992): *Discours et enseignement du français*. Paris, Hachette.
- RAFONI, Jean-Charles & Jean-Michel ROBERT (1995): «Apprendre à lire». *Le français dans le monde*, n° 238, pp. 53-58.
- RICHER, Jean-Jacques (1991): «Pour une pratique de l'approche typologique des textes». *Le français dans le monde*, n° 238, pp. 73-78.
- RICHER, Jean-Jacques (1995): «Mettre en place des stratégies de lecture». *Le français dans le monde*, n° 275, pp. 63-66.
- RUI, Blandine (2000): «Exploration de la notion de "stratégie de la lecture" en français langues étrangère et maternelle». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 89-110.
- SOUCHON, Marc (2000): «Lecture de textes en LE et compétence textuelle». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 15-40.
- VALDERRANÍA, Isabel (1994): «Le test détourné». *Le français dans le monde*, n° 265, pp. 53-58.
- WLASSOFF-DELAHOUSSE, Marie (1997): «Approche globale et typologie des textes». *Le français dans le monde*, n° 291, pp. 60-65.

## **Función apelativa y recursos hiperbólicos en la traducción de los folletos turísticos**

**Marie-Ange Bugnot**

*Universidad de Málaga*

### **Résumé**

Le discours touristique se définit par des éléments appellatifs spécifiques, notamment l'hyperbole. L'étude d'un corpus réduit, offrant les caractéristiques représentatives du genre textuel, nous permet d'analyser la richesse des réalisations liées à la mise en relief de la thématique touristique, aussi bien en ce qui concerne les options paradigmaticques que syntagmaticques et esthétiques. L'hyperbole est donc un élément de cohésion et une convention textuelle indispensable à la création d'une réalité idéalisante.

**Mots-clé:** Traduction touristique/hyperbole/analyse du discours/fonction appellative.

### **Abstract**

The tourist discourse features several vocative characteristics among which the hyperbole is one of the most relevant. The study of a reduced corpus of tourist texts enables us to analyse the richness of the hyperbolic elements usually found in this type of texts, both in the paradigmatic and syntagmatic selections as well as in their connection with the recurrent rhetorical devices. The hyperbole, thus, proves to be an essential element of cohesion to create a dreamlike reality.

**Key words:** Hyperbole/vocative function/tourist discourse/rhetorical devices.

## 0. Introducción

El texto turístico, en su aspecto más convencional, adopta la forma de guías o folletos que se caracterizan por una frecuente anonimia que abarca tanto al autor del texto de origen como al traductor del o de los textos meta, y por la indefinición del perfil del receptor, hecho este último que imposibilita la plena adecuación del texto a su escopo, pues traslada los valores de la cultura de partida al texto-meta en lugar de adecuarse a los campos de interés del nuevo receptor. En lo que concierne a su temática, engloba las múltiples actividades del sector y, por lo tanto, una extensa variedad de áreas de conocimiento y de campos semánticos. Por otra parte, y según una fórmula acuñada en la industria turística (Schwartz, *apud* Renner *et alii*, 1993: 103), el tipo textual «texto turístico» tiene como finalidad llevar el producto hacia el receptor meta y, en consecuencia, la modalidad textual principal es la expositivo-argumentativa y la función predominante, la apelativa (Reiss, 1983: 64).

Nuestra unidad de estudio, el discurso turístico, se vale de mecanismos ya repertoriados (Bugnot, 2006), entre los cuales destaca con particular relevancia la hipérbole. La riqueza de formas que adopta este recurso, tal como observamos en un corpus formado por 20 guías y 20 folletos turísticos, responde a los parámetros que enumeramos a continuación. Son documentos editados en origen y todos constan de un texto meta en francés; su temática es única o parcialmente la Costa del Sol; su datación se ve, a veces, dificultada por el carácter efímero del texto turístico; algunos elementos tienen una fecha de edición aproximada; y finalmente, su elección representa un espectro variado y representativo del discurso turístico, con lo que pretendemos evitar que se repita un mismo binomio autor/traductor, unas características conceptuales o un idiolecto.

Las formulaciones hiperbólicas representan el recurso más eficaz del lenguaje turístico, y para cumplir con la finalidad apelativa, la expresión de la superlación adopta muy variadas combinaciones que responden a la connotación de excelencia que el autor quiere imprimir a sus enunciados<sup>1</sup>.

## 1. La hipérbole en el discurso turístico

La hipérbole se inserta en los distintos códigos semiológicos y en los distintos niveles discursivos. De este modo, la encontramos en el nivel estructural, con la presencia de elementos apelativos ligados a la elección de los componentes icónicos,

---

<sup>1</sup> Las técnicas hiperbólicas más significativas que se exponen a continuación se encuentran no solamente en nuestro corpus sino también en muchos otros textos turísticos que hemos cotejado.

sus mitos y sus tabúes; en el nivel sintáctico, en el que se manifiesta al hacer de determinados componentes el tema del enunciado para así ponerlos de relieve, en el valor posicional de los adjetivos y en su multiplicación numérica, así como en la inclusión de aposiciones de encarecimiento y de eslóganes; en el nivel morfológico, su presencia se hace patente en el juego del binomio singular/plural y en las diversas construcciones superlativas; en el nivel semántico, con la connotación de los términos y la apelación emotiva; y finalmente, en el nivel estilístico, al unirse a los tropos y otras figuras retóricas.

Debido al imperativo espacial que limita esta aportación, centraremos nuestro análisis únicamente en el código verbal, dejando de lado los demás códigos sémicos del documento turístico.

### 1.1. En el nivel morfológico

La superlación adquiere aquí formas recurrentes que definen específicamente este tipo textual.

#### 1.1.1. Los superlativos absolutos

TO- Los pueblos de la zona son bellísimos

TM- Les villages de la région sont très beaux (52 semanas y media – Cómo enamorarse en Andalucía: 65)

Es bien sabido que en francés el sufijo *-issime* sólo se utiliza en contadas expresiones (*rarissime, richissime*). La adopción en el ejemplo citado de la traducción literal con una forma sintética (*bellissime*) hubiera roto la exigencia de similitud de frecuencia de uso, por lo que el traductor opta, como en otras muchas ocasiones, por introducir una construcción analítica mediante el adverbio de intensidad *très*. Éste, que es el más usado en lengua francesa, seguido de *extrêmement*, hubiera podido ser reemplazado por otros como *vraiment, bien, tout, fort*, igualmente aceptables. De hecho, queremos hacer notar que en este ejemplo el énfasis expresivo conferido hubiera sido mayor si se hubiera utilizado *fort*, de frecuencia menor<sup>2</sup>.

Cuando se trata de superlativos irregulares, el origen común de los dos idiomas permite una traducción literal:

TO- El mejor del mundo

TM- Le meilleur du monde (52 semanas y media: 65)

#### 1.1.2. Los superlativos relativos

Los superlativos relativos establecen, por su parte, una comparación dentro de una determinada franja espacial (el destino turístico, Europa, el mundo) y representan el grupo de aparición más frecuente. Para realzar el valor del referente se

<sup>2</sup> *Les villages de la région sont fort beaux.*

establece una comparación entre éste y otros pertenecientes al ámbito elegido con el fin de conferir al tema un lugar preferente:

TO- Los restaurantes más prestigiosos de la Costa

TM- Les plus grands restaurants de la côte (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 5)

TO- Posee el conjunto de pinturas rupestres más destacado del sur de España

TM- Elle possède l'ensemble de peintures rupestres le plus remarquable du sud de l'Espagne. (*Costa del Sol – guía profesional*: 13)

Los superlativos relativos enlazan con los argumentos de calidad y de prestigio: un producto, o una de sus características, es tanto más valioso cuanto que se sitúa a la cabeza de un gran número de otros productos u otras características de la misma índole. Por consiguiente, es frecuente encontrar comparaciones cuyo segundo término es el mundo entero. Si bien entendemos que la hipérbole es un recurso muy usado en Andalucía, como reconoce la malagueña María Zambrano (1984: 244), cuando afirma que “todo andaluz tiene la maravillosa idea de que ser andaluz es una suerte loca con que ha sido favorecido”, las comparaciones extremas no son privativas de los textos editados en esta región<sup>3</sup>. Sin embargo, los textos galos escritos en origen prefieren construir indirectamente la expresión hiperbólica más extrema, y así, por ejemplo, incluyen citas como la que sirve de incipit a la *Guía de Versailles*:

Ce n'est pas un palais, c'est une ville entière  
Superbe en sa grandeur, superbe en sa matière.  
Non, c'est plutôt un monde, où du grand univers  
Se trouvent rassemblés les miracles divers<sup>4</sup>.

La aseveración de que lo que ofrecemos es lo mejor del mundo encuentra una resistencia natural en la lengua meta, al no ajustarse a una visión del mundo que teóricamente es más racional, pero se configura como un recurso tan recurrente en el contexto de referencia que ha llegado a responder a las expectativas tanto del lector del TO como del lector del TM. En consecuencia, estos factores intervendrán en el proceso traslativo con un peso relativo en función de su importancia en el contexto comunicativo en el que aparecen. Veamos dos ejemplos. Si el contexto es propicio a la hipérbole, como ocurre con los fuegos artificiales nocturnos en Eurodisney, queda justificada la metáfora:

TM- Une aventure céleste à partager en famille.

Una celeste aventura para compartir con la familia<sup>5</sup>

<sup>3</sup> “Le meilleur réseau de sentiers aménagés du monde” (Méthot, 1991: 41).

<sup>4</sup> Charles Perrault, en *Versailles – Grand guide complet de la visite du château et des jardins*. (Constans, 1989: 3).

<sup>5</sup> Folleto *Eurodisney* en francés. La traducción es nuestra.



En el caso contrario, es decir, cuando la superlación se percibe como algo fuera de contexto en la cultura meta, el traductor debiera recurrir a otro procedimiento con un valor hiperbólico similar pero adaptado:

TO- Los patios, los toros, los espectáculos flamencos, las romerías y como colofón, la feria, convierten la ciudad en la capital mundial de la fiesta. (52 *semanas y media, Córdoba*).

TM- Les patios, les corridas, les spectacles de flamenco, les processions et bien sûr la fêria, font de notre ville un haut lieu de la fiesta<sup>6</sup>.

### 1.1.3. Los prefijos superlativos

No se suelen encontrar en los textos turísticos los prefijos superlativos aplicados a adjetivos o sustantivos que tanto abundan en la publicidad, tales como *super*, *ultra*, *requete* en español, o en francés *extra*, *archi*, *super*, *méga* y otros. El discurso turístico se aleja en su expresión superlativa de los afijos en boga y mantiene un registro más tradicional y conservador. Citamos uno de los pocos ejemplos encontrados:

TO- Incontables urbanizaciones de ultramoderna traza arquitectónica.

TM- D'innombrables cités d'architecture ultramoderne (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 130).

## 1.2. En el nivel sintáctico

Las expresiones distributivas sugieren un espectro infinito de ítems que forman un todo cuyos límites son difíciles de aprehender.

TO- que va desde los deliciosos chanquetes [...] hasta el succulento estofado de toro, pasando por el atún mechado...

TM- qui va depuis les délicieux *chanquetes* [...] jusqu'au succulent plat à l'étouffé de taureau, en passant par le thon lardé<sup>7</sup>... (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 120).

## 1.3. En el nivel léxico-semántico

### 1.3.1. Adjetivos

La selección paradigmática determina realizaciones paroxísticas en la adjetivación, ya que los adjetivos calificativos con valor superlativo se aplican, con razón o sin ella, a cualquier campo semántico y enlazan con los argumentos de unicidad y de prestigio, como vemos en los ejemplos que siguen:

TO- Un auténtico lujo

TM- Un luxe inouï (*52 semanas y media*: 7)

<sup>6</sup> La traducción es nuestra.

<sup>7</sup> Conviene subrayar que la traducción que encontramos aquí se acerca a lo que Newman llama *translationese* (Newman, 1988: 343). Sugerimos la siguiente posibilidad: *qui inclut aussi bien les délicieux «chanquetes» [...] que le ragoût de queue de taureau, sans oublier le thon lardé...*

TO- donde podrá realizar inolvidables ascensos por crestas rocosas  
 TM- où vous pourrez réaliser d'inoubliables ascensions le long de crêtes rocheuses (*Costa del Sol – guía profesional*: 12)

La observación de nuestro corpus nos muestra un repertorio de adjetivos paroxísticos con elevada frecuencia de uso, de los que tan sólo citamos los de mayor frecuencia:

*Exquisito, delicioso, succulento* (exquis, succulent, délicieux, savoureux) en el campo de la gastronomía.

*Genuino, auténtico* (véritable, vrai, authentique) junto a vocablos abstractos.

*Impresionante, precioso* (imprenable, imposant, grandiose, enchanteur) se asocian con las vistas y los paisajes.

*Incomparable* (incomparable), *inigualable* (incomparable, extraordinaire), *Increíble* (incroyable, légendaire) se hallan asociados al arte, la descripción del entorno, la historia o casi cualquier otro campo semántico.

*Magnífico, ideal, paradisíaco, único* (magnifique, splendide, idéal, idyllique, unique) califican los lugares, las creaciones de los hombres, las playas, el ambiente.

*Intensa* (intense, animée) es siempre la vida nocturna.

*Extenso* (grand, ample, varié) aparece como aumentativo de los nombres colectivos (variedad, gama, selección, etc.).

*Privilegiado* (privilégié) se halla en relación con el ambiente, el espacio, el clima.

*Esmerado* (impeccable) es el servicio que se ofrece al visitante.

*Memorables, inolvidables* (mémorable, inoubliable) son los acontecimientos y la estancia en el lugar<sup>8</sup>.

### 1.3.2. Sustantivos

De igual forma, encontramos sustantivos que contienen *per se* un valor superlativo máximo.

TO- Un tesoro cultural

TM- Un trésor culturel (*Costa del Sol – España*: 1)

TO- Maro [...] es una maravilla imposible de describir

TM- Maro [...] est une merveille impossible à décrire (*Málaga, Costa del Sol*: 130).

Junto a éstos pueden igualmente figurar algunos otros como el símbolo, el emblema/*le symbole, l'emblème*; la garantía/*garantie de*; la quintaesencial/*la quintessence*; un milagro/*un miracle*; la joya/*le joyau*.

<sup>8</sup> En los folletos que promocionan la zona francófona de Canadá, los adjetivos más comunes son: *grand, vaste, bon, immense, vieux, beau, facile et abondant*. (Méthot, 1991: 39).

Por otra parte, los superlativos no siempre aluden a la cantidad o a la calidad. El valor máximo de un referente puede provenir también de la falta o de la escasez. Los epítetos privativos con valor de superlación enlazan con la nostalgia de los tiempos pasados frente al mundo cambiante y la destrucción:

TO- Uno de los pocos vestigios que quedan

TM- Un des rares vestiges qui subsistent (*Málaga, Costa del Sol*: 45)

### 1.3.3. Verbos

Los verbos con carga superlativa presentan a menudo una dificultad traslativa que estriba en su inserción en el contexto. Su traducción literal resulta difícilmente aceptable para un receptor francófono a causa de su extrema intensidad, y el traductor suele elegir una opción reductora. Estos verbos representan sentimientos exacerbados propios de una determinada cultura, como se puede ver en el ejemplo siguiente:

TO- se sentirá extasiado al oír...

TM- et s'extasiera en écoutant<sup>9</sup>... (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 14).

En los tres ejemplos siguientes, los verbos del TO no tienen equivalentes directos en la LM. En el caso del verbo *reverenciar*, no existe en la lengua francesa un verbo equivalente, aunque sí desde luego el sustantivo *révérence*. En cuanto al segundo, *atesorar*, le correspondería en sentido figurado el verbo *chérir*, poco usado hoy en día y difícilmente compatible con el contexto, una época de la vida de Picasso. En lo que concierne al último término elegido para ilustrar esta particular diferencia cultural, el verbo *sobrecoger*, la lengua francesa nos ofrece como equivalente *saisir*, cuya contextualización más frecuente se establece con el miedo, el frío o una enfermedad, y no, como en el pasaje estudiado, con la descripción de un paisaje. Las opciones elegidas por los traductores, que damos a continuación, presentan distintos grados de aceptabilidad:

TO- Por lo que respecta a la cocina malagueña, hay que reverenciarla cumplidamente ya que...

TM- Quant à la cuisine de Malaga, nous lui devons une profonde révérence car... (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 15)<sup>10</sup>

TO- Pero no pudieron quitarle lo avistado en la primera década de su vida: la que más atesora.

<sup>9</sup> Proponemos para este ejemplo un sinónimo próximo, desprovisto sin embargo del componente místico contenido en el verbo *s'extasier*: *Et s'émerveillera aux sons d'une «malagueña»...*

<sup>10</sup> El traductor ha conservado la metáfora del TO. Sin embargo tanto el estilo del TO como el del TM resultan encorsetados. Proponemos: *Il faut tirer son chapeau en ce qui concerne la gastronomie de Malaga, car...*

TM- Mais on ne peut quitter à cet enfant ce qu'il avait accumulé durant les dix premières années de sa vie, celles qui comptent le plus. (*Málaga, Costa del Sol*: 93)

TO- Cuando se llega al lugar, sobrecoge ver la falda de una loma

TM- Quand on arrive à cet endroit, on est frappé de voir le flanc d'un coteau (*Málaga, Costa del Sol*: 141)

Otros dos verbos de gran frecuencia en los textos turísticos como *gozar* y *destacar* pueden causar problemas similares, en su caso porque ofrecen múltiples realizaciones contextuales en la lengua meta, entre las cuales podemos citar:

*Gozar*: jouir de, goûter, savourer, profiter de, bénéficier de.

*Destacar*: locuciones adverbiales: en particulier, surtout; verbos: se distinguer, briller; así como muchas expresiones impersonales: on peut admirer, il faut visiter, il ne faut pas manquer de, on doit souligner, y muchas otras que implican un cambio de punto de vista.

#### 1.3.4. Los adverbios de intensidad

Los adverbios de intensidad, de gran frecuencia y variedad, sirven tanto para insertar como para reforzar la hipérbole. Esta subclase se diferencia de las clases anteriores por el hecho de que su contenido connotativo es muy débil o inexistente y, por lo tanto, su selección en el paradigma no implica una discriminación semántica sino estilística:

TO- unas tierras extraordinariamente fecundas

TM- des terres extraordinairement fertiles (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 142)

## 2. Hipérbole y estilística.

El discurso turístico ofrece numerosos enunciados en los que se conjugan la hipérbole y otros procedimientos estilísticos de índole gramatical, léxica, retórica o incluso tipográfica.

### 2.1. La indefinición

La indefinición resulta ser un recurso hiperbólico eficaz cuando la generalización extrema se consigue por medio de adjetivos o pronombres indefinidos, para cuya traducción existen tres fórmulas:

#### 2.1.1. Equivalente léxico-gramatical

En este caso podemos encontrar tanto los equivalentes más lógicos y próximos como otros términos de sentido parecido con los que es necesario realizar algún tipo de compensación.

TO- en cada uno de los rincones de nuestra provincia

TM- dans chaque recoin de la province (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 1)

TO- lo mismo se puede decir de cualquier otro tipo de deporte

TM- Ceci est valable pour tous les sports auxquels vous pouvez songer  
(*Congresos y Viajes de Incentivos*: 9)

### 2.1.2. Indefinido hiperbólico

Éste calca el valor suasorio calificativo:

TO- equipados con excelentes instalaciones

TM- disposent de toutes les facilités (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 5)

### 2.1.4. Posposición del sintagma adverbio + adjetivo

Con la modificación del orden sintáctico se conserva el énfasis del adjetivo indefinido antepuesto en castellano:

TO- Toda la costa se convierte en el paraíso de la diversión

TM- La côte toute entière se transforme en un trésor de plaisirs (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 15)

### 2.2. Enumeración de ejemplos

La hipérbole se consigue igualmente por la acumulación de casos cuya capacidad de evocación determina su función apelativa:

TO- Rally de coches antiguos, tiro de pichón desde la cubierta de un yate de lujo, pesca de tiburones, safari de la búsqueda del tesoro...

TM- Des courses de voitures d'époque, un tir aux pigeons depuis le pont d'un luxueux yacht, une pêche au requin, une chasse au trésor. (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 21)

### 2.3. Oración exclamativa

Este procedimiento es válido en ambos polisistemas por lo que se transfiere este tipo de oración al TM con las mismas funciones.

TO- ¡Qué paisajes!

TM- Quels paysages! (*52 semanas y media*: 72)

### 2.4. Exclamación + pregunta retórica

La combinación de estos dos elementos representa un recurso con indudable valor fático:

TO- ¡Fenomenal! ¿Verdad?

TM- Formidable! Pas vrai? (*52 semanas y media*: 90)

### 2.5. Acumulación de preguntas retóricas

Esta forma de construir la hipérbole sugiere posibilidades infinitas relacionadas generalmente con los placeres de la comida o las propuestas de ocio:

TO- ¿A Ud. qué le gusta? ¿Bailar toda la noche? ¿O preferiría probar suerte en el casino? ¿O quizás jazz en vivo?

TM- De quoi avez-vous envie? De danser toute la nuit? D'assister à un festival international de théâtre? Et pourquoi pas jouer à la roulette, ou écouter un peu de jazz en direct? (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 15)

## 2.6. Sustantivo con valor colectivo + sustantivo concreto en plural

El sustantivo colectivo, cuyo uso es muy a menudo metafórico, puede ir precedido de un adjetivo calificativo, con lo que el valor hiperbólico del sintagma colectivo se ve aún más reforzado. Al ser éste uno de los recursos más utilizados en el lenguaje turístico, hemos elaborado una lista de los sintagmas encontrados en el corpus<sup>11</sup>. Las metáforas, en las que en algunos casos se observa un proceso creativo, se han trasladado en su mayoría al TM.

*Un cinturón de playas* – une ceinture de plages.

*Un rosario de pueblos blancos* – un chapelet de villages blancs.

*Un arco de parques naturales* – la gamme de parcs naturels.

*La cantidad de variopintos visitantes* – la quantité de visiteurs en tout genre.

*La multitud de bares, pubs...* – la multitude de bars, pubs...

*Una cadena de pueblos* – une chaîne de villages.

*El conjunto de dólmenes* – l'ensemble de dolmens.

*El laberinto de piedras* – le labyrinthe de pierres.

*Toda clase de facilidades y servicios* – toute sorte de commodités et de services (sic)<sup>12</sup>.

*Un sembrado de tejados y piscinas* – un semis de toits et de piscines.

*Una amplia gama de equipos deportivos* – une vaste gamme d'équipements sportifs.

*Un paisaje de grandes barrancos* – un paysage de grands ravins.

*Un fondo de lomas y alturas rocosas* – un fond de côteaux et de hauteurs rocheuses.

*Un amplio programa de actividades* – un vaste programme d'activités.

*Una zona de calles peatonales* – une zone de rues piétonnes.

*Un repertorio de giras y excursiones* – un répertoire de visites et excursions.

*La ruta de los pueblos blancos* – la route des villages blancs.

*El abanico de posibilidades* – les multiples possibilités<sup>13</sup>.

*Una sucesión de extensas playas* – une succession de vastes plages.

<sup>11</sup> Queremos añadir que, en muchos folletos publicados en Francia, encontramos el sintagma «une fourchette de», como en *une fourchette de services*, *une fourchette de possibilités*, que proviene del discurso económico y para el que no hay equivalente literal en español.

<sup>12</sup> Léase *toutes sortes d'installations et de services*.

<sup>13</sup> Muy bien se podría haber conservado la metáfora *un éventail de*.

*Un caserío de fachadas encaladas* – l'agglomération de façades badigeonnées à la chaux.

*Un despliegue de atracciones turísticas* – un étalage d'attractions touristiques.

*La concentración de edificios recientes* – une concentration d'édifices récents.

*Una buena infraestructura de alojamientos* – une bonne infrastructure de logements.

*Todo tipo de instalaciones* – équipements de tous types.

*Una larga serie de apartamentos* – une longue série d'appartements.

*Una amplia red de alquiler de automoviles* – un large réseau de location d'automobiles.

*Un importantísimo grupo de monumentos* – un très important groupe de monuments.

*Gran variedad de productos artesanales* – une grande variété de produits artisanaux.

*Gran número de endemismos botánicos* – un grand nombre d'endémismes botaniques.

*Gran profusión de coladas, columnas* – de nombreuses coulées, colonnes<sup>14</sup>.

*La amplia selección de* – un large éventail de.

*Un esplendoroso cinturón de playas* – une splendide ceinture de plages..

*Una red de carreteras y ferrocarriles* – un excellent réseau de communications routières et ferroviaires<sup>15</sup>.

*Infinidad de estalactitas* – d'une infinité de stalactites.

*Un profundo caos de bloques* – une profusion de blocs<sup>16</sup> chaotiques.

## 2.7. Afirmaciones categóricas

Nacidas de la expresión subjetiva con connotación valorativa, las afirmaciones categóricas son muy abundantes en los textos turísticos, y tienen, sin duda, un valor hiperbólico máximo:

TO- El Torcal no se parece a nada

TM- El Torcal ne ressemble à rien de déjà vu. (*Málaga, Costa del Sol*: 147).

## 2.8. Eslóganes

Directamente relacionados con las afirmaciones anteriores, los eslóganes, que la publicidad utiliza con liberalidad y que conforman uno de sus rasgos más característicos, condensan en un mínimo de palabras un máximo de connotación y resultan ser eficaces como ardid mnemotécnico. De hecho, cuando Martín *et alii*

<sup>14</sup> Inexplicable entropía. Léase *une profusion de*.

<sup>15</sup> Léase *réseau routier et ferroviaire*.

<sup>16</sup> El traductor, por influencia del español, ha trasladado la grafía del verbo *bloquer* al sustantivo de origen neerlandés. Léase *blocs*.

(1996: 236) analizan el eslogan publicitario, apuntan que «ha de ser breve, agradable, fácilmente recordable, convincente, sugerente y atractivo. [...] deben incidir [los eslóganes] sobre aquellos valores que los usuarios más apetecen». En el discurso turístico, en el que también aparecen, no lo hacen como mensaje principal:

TO- Los balnearios: fuente de salud.

TM- Les stations thermales: sources de santé (*Paradores de Turismo*).

## 2.9. Recursos tipográficos

Todo enunciado es portador de implícitos, de ‘non-dit’, y la información implícita puede ser inferida a partir de los cambios o añadidos tipográficos. En estos casos, el énfasis resultante suele apuntar al tabú, a lo que no puede decirse, y, más generalmente aún, al privilegio del que muy pocos pueden gozar:

TO- Una noche de flamenco «del de verdad» en un tablao genuino.

TM- Une soirée de vrai flamenco dans un cadre andalou<sup>17</sup> (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 15).

## 2.10. Tropos y figuras retóricas

El valor hiperbólico que el autor quiere conferir a un referente se expresa igualmente en la *elocutio*, por medio de una amplia variedad de figuras retóricas que implican «una peculiar manipulación de la forma del mensaje» (Martín *et alii*, 1996: 301).

### 2.10.1. La redundancia

A una afirmación hiperbólica se añade otra de valor similar.

TO- Atraen [...] grandes contingentes turísticos procedentes de todo el mundo, de los más lejanos países.

TM- Attire [...] un nombre impressionnant de touristes en provenance du monde entier, des pays les plus lointains. (*Costa del sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 130).

### 2.10.2. La litote

Construida a partir de una negación, este recurso apunta a lo contrario de lo que expresa:

TO- Sea cual sea su elección, no quedará Ud. defraudado.

TM- Quel que soit votre choix, vous ne serez pas déçu (*Congresos y Viajes de Incentivos*: 21).

<sup>17</sup> El traductor ha juzgado, con acierto a nuestro parecer, que el epíteto sólo aludía a ese otro flamenco desvirtuado que se ofrece habitualmente a los turistas, y no a los viajeros. Esta dicotomía entre turista y viajero se perfila como un uso connotativo recurrente.



### 2.10.3. La antítesis

Ésta es también una forma de contraste recurrente que encontramos con frecuencia en el contexto de las expresiones distributivas.

TO- El visitante se siente allí achicado y como de sobra entre montones de materia pura.

TM- Le visiteur se sent tout petit et comme de trop entre ces montagnes de matière pure (*Málaga, Costa del Sol*: 148).

### 2.10.4. La tautología

Figura retórica polémica, la tautología vehicula un pensamiento circular cuya concisión misma vacía su contenido. Sin embargo, enlaza con el argumento de unicidad y resulta de gran eficacia como procedimiento hiperbólico, como en el ejemplo ya citado:

TO- El Torcal sólo se parece al Torcal.

TM- Le Torcal ne ressemble qu'au Torcal

### 2.10.5. La analogía

Ligada a la superlación relativa, la analogía extrema presenta la misma dificultad que la tautología al contener una carga hiperbólica exagerada en la LM. El traductor en el ejemplo siguiente elige matizar la hipérbole.

TO- El cerro de Gibralfaro [...]. Es un Empire State.

TM- La colline de Gibralfaro [...]. C'est une sorte d'Empire State (*Málaga, Costa del Sol*: 39).

### 2.10.6. La metáfora

Basada en la sustitución paradigmática, la metáfora se emplea con frecuencia unida a la prosopopeya, con la que se da vida a referentes inanimados. La metáfora es uno de los tropos más generalizados en el discurso turístico y es uno de los viveros en los que se surte el vocabulario valorativo, como ya ha quedado dicho, uno de los rasgos principales del discurso turístico. Con valor hiperbólico en un principio, su reiteración las transforma en metáforas estereotipadas cuya fuerza primigenia se ha ido apagando.

TO- Para el golfista, la Costa del Sol constituye un verdadero paraíso.

TM- Pour le joueur de golf, la Costa del Sol constitue un véritable paradis (*Costa del Sol – guía profesional*: 6).

Recordemos aquí la importancia de los nombres colectivos, ya tratados, que retoman metáforas tópicas<sup>18</sup>, o bien introducen metáforas más originales y creativas<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> *El abanico de posibilidades / Un éventail de possibilités*

<sup>19</sup> *Un rosario de pueblos blancos / Un chapelet de villages blancs*

La búsqueda poética, que en ocasiones se introduce tímidamente en el texto, también se sirve de la metáfora:

TO- donde se percibe en el ambiente el vibrar de las idas y venidas de los conquistadores del siglo XII.

TM- où l'on perçoit encore, dans l'ambiance, la vibration des allées et venues des conquistadors du XII<sup>e</sup> s.<sup>20</sup> (*Costa del Sol – guía profesional*: 16)

### 2.10.7. La repetición

Como figura retórica, la aparición de la repetición es escasa en el discurso turístico, aunque sea muy abundante en el político del que probablemente se haya contagiado el ejemplo siguiente. En éste aporta una idea de acumulación hiperbólica que se duplica al construirse como anáfora:

TO- Existen el brillo y el lujo de...

Existe lo que probablemente es la mejor colección de...

Pero desde luego también existe muy cerca...

TM- Il y existe le brillant et le luxe de...

Il y existe ce qui est probablement la meilleure réunion de...

Mais, bien entendu, il existe tout près... (*Costa del Sol – guía profesional*: 4)

## 3. Matización de la hipérbole

En la segunda entrada referente a la hipérbole que figura en el DRAE, encontramos que, por extensión, su sentido pasa a ser «exageración de una circunstancia, relato o noticia». No cabe duda de que, con harta frecuencia, los autores de los textos turísticos exageran las circunstancias y dejan al traductor la tarea de ajustar las visiones de ambos polisistemas. Sin embargo, podemos constatar que, frente a la exageración más obvia, se suele oponer una expresión reductora que tiende a limitar su alcance.

### 3.1. Adverbios

Para suavizar una afirmación a todas luces exagerada, se recurre a ciertos adverbios y muy especialmente a *casi* y *prácticamente*, para los cuales encontramos fácilmente equivalencia en el TM.

TO- Se convierte casi en una autopista

TM- Se converti[t] presque en une autoroute (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 89)

Para conservar, en cambio, el énfasis resultante de la posición temática de un adverbio modal, suele ser preciso elegir como equivalente en la LM una elipsis del

<sup>20</sup> Obsérvese en este ejemplo que la pérdida ocasionada al traducir el sintagma *el vibrar* por un sustantivo común ha sido adecuadamente compensado por el uso estilístico formal (y eufónico) del pronombre “l”.

sujeto y del verbo. El registro resulta más familiar y, aunque no se halla con frecuencia, no choca con el contexto discursivo.

TO- Dificilmente podrá encontrarse una concentración mayor de restaurantes de todas las categorías y de todas las especialidades como la que aquí existe.

TM- Vraiment difficile de trouver une concentration plus grande de restaurants – de toutes les catégories et spécialités – que celle qui existe ici. (*Hotel Las Vegas – Gastronomía*)<sup>21</sup>.

En ciertos casos, si bien la matización mediante construcciones de valor adverbial conduce al absurdo y a la contradicción, se conserva en el TM. El sintagma *en la mayoría de los casos* y el adverbio *siempre* son incompatibles y uno de los dos sobra.

TO- En la mayoría de los casos, el esquema se ajusta siempre al ejemplo

TM- Dans la plupart des cas, le schéma s'adapte toujours à la carte (*Alojamientos rurales en Andalucía: 3*)

### 3.2. Verbos

Ciertos tiempos verbales, en particular el condicional, permiten mitigar la exageración, en ocasiones, como en el ejemplo, en combinación con algunos de los adverbios citados.

TO- Sería prácticamente imposible enumerar las discotecas, salas de fiestas, boites

TM- Il serait pratiquement impossible d'énumérer les discothèques, salles de fêtes, boîtes (*Costa del Sol – España: 32*)

### 3.3. Matización hasta el absurdo

Existen casos en los que la matización no pone límites a la hipérbole, sino que la niega. Cuando el enunciado se transforma en una afirmación vacía, ampulosa, con la que se afirma contundentemente y se desmiente a la vez, se suele escoger en la versión una formulación menos enfática. De hecho, en ocasiones, la redundancia de la hipérbole lleva a su debilitamiento y a la ambigüedad del enunciado, por lo que en ciertas ocasiones el traductor no puede llegar a resolver la incógnita<sup>22</sup>.

TO- Es casi imposible separar la trayectoria vital y artística de un creador del espacio en el que ésta se ha desarrollado.

TM- Comment séparer le parcours vital et artistique d'un créateur, de l'espace qui l'a vu grandir? (*La Málaga de Picasso: 1*)

<sup>21</sup> Debemos aceptar, no obstante, que la elipsis no es necesaria y la expresión impersonal *Il serait difficile de* es más usual en posición temática.

<sup>22</sup> TO- Unos cascos urbanos prodigiosamente conservados iguales a sí mismos. TM- Les vieux centres urbains prodigieusement conservés égaux à eux-mêmes (*Costa del Sol – España: 2*).

En el ejemplo que sigue existe redundancia en la matización puesto que encontramos identidad funcional en el tiempo verbal y en el adverbio. El adjetivo, en cambio, cuya presencia niega la afirmación, se opone a la matización anterior.

TO- Málaga viene a ser, virtualmente, la auténtica capital de la Costa del Sol.

TM- Malaga est, virtuellement, la capitale authentique de la Costa del Sol (*Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz*: 93)

Aunque, en 1975, Málaga no era la capital de la Costa del Sol, el autor la consideraba como tal. Aquí el traductor debería haber extraído el sentido oculto tras el enunciado confuso<sup>23</sup>.

### 3.4. Cambio de punto de vista

En el discurso de tinte político, la modestia al hablar de los logros personales toma la forma de matización de la hipérbole, pero es un menos que significa un más. El traductor suele optar por una modificación del punto de vista.

TO- Creo que el enfoque es original y sirve para comprender mejor...

TM- Je pense que ce regard original sera utile pour mieux comprendre (*La Málaga de Picasso*: 1).

### 3.5. Negación de los verbos de dicción

También existe el recurso a la negación de los verbos introductorios de dicción, es decir, se niega el hecho enunciativo:

TO- No diremos que en ella todos los buenos estaban de una parte y todos los malos de otra.

TM- Nous ne prétendons pas que tous les bons se trouvèrent d'un côté et tous les méchants de l'autre<sup>24</sup> (*España para Usted*: 54).

### 3.6. Humor e ironía

Una de las realizaciones de la reducción es la salvedad teñida de ironía, que puede llegar al extremo humorístico cuando se desea matizar una hipérbole realmente extravagante:

TO- España, terreno de gran valor estratégico, al menos hasta el nacimiento del megatón.

TM- L'Espagne, terrain de grande valeur stratégique, au moins jusqu'à la naissance de la mégatonne<sup>25</sup> (*España para Usted*: 9).

<sup>23</sup> Creemos, por lo tanto, que hubiera debido utilizar formulaciones del tipo *Málaga est considérée comme la capitale de la Costa del Sol* o bien *La vraie capitale de la Costa del Sol, c'est Malaga*.

<sup>24</sup> El autor ha utilizado como eufemismo reductor los adjetivos antonímicos de naturaleza axiológica (*buenos, malos*) tomados del lenguaje cinematográfico, lo que ha sido recogido por el traductor.

<sup>25</sup> Conserva la oración del TM toda la potencia evocadora de la salvedad. Sin embargo, el sustantivo *terrain* resulta muy reductor en cuanto a la extensión sugerida por *terreno*; debería leerse “*terre*”.

TO- Podemos asegurarle con la mano en el corazón que la mayoría de nosotros padece, simultáneamente, dos complejos: el de superioridad y el de inferioridad.

TM- Nous pouvons vous assurer en toute sincérité que la plupart des espagnols souffrent simultanément de deux complexes; celui de supériorité et celui d'infériorité (*España para Usted*: 58).

#### 4. Conclusión

La configuración de una realidad perfecta pretende crear un mundo onírico a la medida de los deseos de evasión de los receptores. La expresión de la hipérbola es quizá uno de los mecanismos que mayor grado de coherencia aporta al discurso turístico y, de hecho, puede llegar a convertirse en un factor imperativo en la situación comunicativa, hasta el punto de percibirse como no-turístico el enunciado que carece de ella. Así, se admite como una convención propia del género y llega incluso a utilizarse en la argumentación de los textos turísticos que desean mostrarse diferentes.

La literatura turística adolece casi siempre de exageradas dosis de adjetivos ditirámicos y el resultado es que el viajero inexperto, al leer varias publicaciones de este tipo, llega a la desconcertante conclusión de que el mundo está lleno de jardines edénicos y que tanto en Escandinavia como en las Bahamas el clima es excelente, las gentes amables, los hoteles baratos, etc. Esta breve guía de Menorca pretende no caer en semejante falta<sup>26</sup>.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUGNOT, Marie-Ange (2006): *Texto turístico y traducción especializada. Estudio crítico de un corpus español-francés sobre la Costa del Sol (1960-2004)*. Málaga, Universidad de Málaga. Tesis doctoral.
- MARTÍN, Jacinto *et al.* (1996): *Los lenguajes especiales*. Granada, Editorial Comares.
- MÉTHOT, Catherine (1991): «L'image du Québec vu par ses brochures». En *Téoros*, Vol. 10, nº 2, Université du Québec à Montréal, pp. 39-41.
- REISS, Katharina (1983): *Texttyp und Uebersetzungsmethode – Der operative Text*, Heidelberg. Julius Groos Verlag.
- RENNER, H. *et al.* (1993): *Le français du tourisme*, Paris, CLÉ international.
- ZAMBRANO, María & José ORTEGA Y GASSET (1984): *Andalucía, sueño y realidad*, Granada. Biblioteca de la Cultura Andaluza.

<sup>26</sup> Guía *Menorca* (1985: 3).

#### GUÍAS Y FOLLETOS

- Alojamientos rurales en Andalucía 1993/94.* Red Andaluza de Alojamientos rurales.
- 52 semanas y media – Cómo enamorarse en Andalucía.* Junta de Andalucía, Dirección general de Turismo, 1994.
- Congresos y Viajes de Incentivos.* Convention Bureau, Patronato provincial de Turismo, Málaga, ca. 1998.
- Costa del Sol – España.* Mercedes Roig, Ministerio de Economía y Hacienda, Secretaría de Estado de Comercio, Turismo y PYMES – Turespaña, 1996.
- Costa del Sol – guía profesional.* Pilar Beneroso, Junta de Andalucía, 1991.
- Costa del Sol – zona Almería, Granada, Málaga y Cádiz.* Barcelona, Ed. Escudo de Oro, 1975.
- España para Usted.* Máximo, Subsecretaría de Turismo, 1966.
- Eurodisney.* Autopromoción, ca. 2000.
- Hotel Las Vegas.* Málaga, finales años noventa.
- La Málaga de Picasso.* Fundación Pablo Ruiz Picasso, Ayuntamiento de Málaga, 1998.
- Málaga, Costa del Sol.* Alfonso Canales, Evertur, Ed. Everest, 1980.
- Paradores de Turismo – Directorio-Guide.* Revista Restauradores, 1996.
- Versailles.* Claire Constans, Editions d'Art, Versailles, 1989.

## Apariencias y realidades en la aplicación de la *approche communicative*

Carmen de Castro Castro  
*Universidad de Córdoba*

### Résumé

À ne considérer que les planifications de cours souscrites par les professeurs de français au premier degré de l'Enseignement Secondaire, on dirait que l'acceptation et la mise en oeuvre de l'approche communicative sont exemplaires. Si l'on se porte, par contre, sur l'enseignement réel –des échantillons prélevés dans 25 collèges–, la conclusion est toute différente. Nous avons décelé, dans les orientations officielles et les objectifs des manuels, et confusion des concepts et méconnaissance de la réalité scolaire. Et c'est, avant tout, le manque de maîtrise en langue du professeur qui entrave l'application exacte de l'approche communicative dans les cours. Examiné de près l'échantillon cité d'après les points principaux que le Cadre européen commun de référence pour les langues propose à la critique de la méthodologie du professeur, un fait y ressort sur les autres: on élimine du manuel les activités à réponse libre et le travail autonome des élèves. Les professeurs éprouvent, par contre, la nécessité d'y ajouter d'autres contenus, soit lexicaux, soit grammaticaux. Résultat: niveau d'exigence trop bas, rendement décevant.

**Mots clés:** Approche communicative. Enseignement secondaire. Observation des cours.

### Abstract

Judging by the classroom planning programmes defined for secondary school teachers of French, the acceptance and implementation of the Communicative Approach have been exemplary. However, our observations of twenty-five schools revealed a somewhat different picture. We discovered conceptual confusion in the Official Guidelines and in the aims of the books, as well as a general lack of knowledge concerning the teaching of French as a foreign language. However, the main reason that the Communicative Approach has not been fully integrated into the classroom is the teachers' lack of proficiency. We have carried

out our own assessment of the sample, based on the main points of the teacher's methodology questioned by the CEF. Of particular note was a tendency to follow only certain sections of the books, ignoring open-ended activities and individual student work. However, teachers feel the need to add more lexical and grammatical contents. Hence, the level is very low and the performance is poor.

**Key Words:** Communicative Approach, secondary school teaching, classroom observation.

### 1. ¿Para qué hacer planificaciones que no se usan?

A todo se acostumbra uno, y lo chocante, a fuerza de ser repetido y habitual deja de serlo. Baste, sin embargo, un momento de reflexión para que, fuera ya del adormecimiento de la conciencia que surge al leer repetitivas memorias del Practicum, salte en su disonancia y desajuste la propuesta de acción ante la acción misma. Tal es el caso de las planificaciones de aula y la práctica docente desarrollada realmente en ellas.

Los formadores de maestros estamos habituados a ver que las planificaciones de objetivos y contenidos, suscritas por los profesores de Francés no se corresponden con el desarrollo práctico de las clases: algunas transcriben, casi al pie de la letra, las disposiciones oficiales de las propuestas ministeriales, otras, los "buenos propósitos" de los libros de texto -hay algunos, entre estos últimos, que ponen a disposición del profesor un CD para que no tenga ni siquiera que teclear los consabidos enunciados-. Son prácticamente todas similares<sup>1</sup> y por lo mismo impersonales y sin duda falsas (en una muestra de 25, una es claramente personal, tres lo son parcialmente).

---

<sup>1</sup> Como ejemplo valga el de un determinado IES de la provincia de Córdoba cuyo libro de texto es *Copains*:

“Objetivos generales:

Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en L.E. (lengua extranjera) relativos a las diversas situaciones de comunicación emitidos directamente por hablantes o por medios de comunicación.

Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

Utilizar la lectura de textos con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas a las propias.



Para el inspector y la autoridad competente las cuentas cuadran, y el profesor, que ha resuelto fácilmente la tarea burocrática con poco esfuerzo, no parece sentirse obligado en forma alguna a seguir esta planificación y, sin atenerse a ella, hará lo que mejor sepa o crea útil para que sus alumnos aprendan.

Como observadores, no podemos por menos de pensar en lo innecesario de la planificación de aula puesto que no se usa, y quisiéramos simplemente hacer ver que se ha instalado un doble juego inútil. Todo lo cual no tendría excesiva importancia si los resultados fueran buenos, si los alumnos aprendiesen y alcanzaran un nivel adecuado, lo que no es el caso.

## 2. De los intereses de los alumnos

Un profesor de gran experiencia en la enseñanza solía decir: “se aprende una lengua extranjera con cualquier metodología, con cualquier texto. Únicamente son necesarios el suficiente número de horas, una correcta organización del aprendizaje y un buen maestro que sepa francés”. No es éste el panorama metodológico existente en la actualidad, pues cada uno de los nuevos enfoques que se ha ido imponiendo al anterior ha venido acompañado de un derroche de justificaciones lingüísticas, pedagógicas y últimamente sociológicas que intentan convencer a los profesionales de su bondad y eficacia. Desde hace unos 30 años se ha buscado lo que el alumno debería saber hacer con la lengua en los contextos en los que presumiblemente la utilizaría. Y, así, ni cortas ni perezosas, las Comisiones Europeas, Nacionales y Autonómicas se

Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones propias.

Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.

Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten para reflexionar sobre la propia realidad y transformarla.

Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Su similitud con los objetivos del currículo oficial para las lenguas extranjeras es asombroso.

Los *Objetivos didácticos* y los *Contenidos* son exactamente los del libro *Copains*. Los *Procedimientos* están entresacados, a nuestro parecer, de ambas fuentes: “Producción de mensajes orales y escritos sencillos (descripciones, entrevistas, cartas diálogos, juegos de mesa); Participación activa en intercambios orales (en pareja, en pequeño grupo, en gran grupo) teniendo en cuenta las reglas del respeto y la colaboración ... o, Utilización del francés para expresarse en el aula; Utilización de los cuadros gramaticales del libro de texto; Recurso a un glosario temático para facilitar la expresión y /o comprensión (Expressions-clés. Mots-clés)”. En los últimos se ve claramente la dependencia del manual al incluir su misma terminología.

han volcado en definir esos usos ciñéndose a las “necesidades comunicativas más básicas” para los “dominios familiar, profesional o educacional”, por citar los más cercanos, en los que los alumnos se pueden encontrar.

La capacidad de comunicación en lengua extranjera constituye hoy una necesidad insoslayable por razones de tipo sociológico y educativo [...]

La extensión de la capacidad de comunicación a otros ámbitos permitirá a los futuros ciudadanos andaluces conocer formas de vida y organización social e ideas ajenas a nuestra cultura, contribuyendo así al desarrollo de la empatía y la tolerancia social y cultural. Desde una perspectiva más funcional les permitirá, así mismo, acceder a mercados laborales y profesionales más amplios, mejorar y diversificar sus canales de información y entablar relaciones de amistad e intercambio con personas de otros países" (*Área de Lenguas extranjeras*, 1995: 7).

Centrado el aprendizaje sobre el entorno próximo del alumno, es éste el único amplio tema que conocen los estudiantes. De tal manera que los dominios en los que se usa la lengua se ven sometidos y reducidos a clasificaciones, esquematizaciones y cuadrículas y, por lo tanto, igualados para todos –a pesar de que pretendidamente la variedad debía preservarse<sup>2</sup>. Todo ello apelando a un supuesto interés del alumnado:

Si el alumno es el centro de su aprendizaje, las situaciones de comunicación estarán conectadas con sus vivencias y experiencias, sobre todo en los primeros estadios, y los contenidos tendrán siempre la característica de poder ser conectados por los alumnos a sus esquemas" (*Propuestas de Secuencias Lenguas Extranjeras*, 1992: 23).

La articulación de los contenidos se hará en torno a un eje de tipo léxico-semántico y vendrán generados por:

Un conjunto de temas o áreas de comunicación, que resulten de interés a los alumnos, y que conecten con su entorno.

Un conjunto de funciones o marcos funcionales ligados a situaciones de comunicación relevantes para el uso real que los alumnos hagan de la lengua extranjera según sus necesidades presentes y futuras (*Área de Lenguas extranjeras*, 1995: 26)

Los textos oficiales suelen ofrecer, a este respecto, un esforzado grado de amplitud y justificación que los convierten en asumibles por la amplia mayoría del profesorado; son todos ellos además “abiertos y flexibles”<sup>3</sup> por lo que no imponen sino proponen, siendo el maestro con su planificación el que debe determinar y suscribir.

<sup>2</sup> En los supuestos teóricos del Enfoque Comunicativo la "centration sur l'apprenant" pretendía atender la variedad de situaciones individuales de aprendizaje, con la consecuente adaptación de la metodología.

<sup>3</sup> El DCB (...) es pues un documento abierto y flexible que debiera ser desarrollado por los profesores que lo van a llevar a la práctica teniendo en cuenta las características del centro y de los alumnos (inter-

El MCR, por ejemplo, apela al valor social de la comunicación, valor que debe ser reforzado en la educación, dado que responde a las necesidades, al parecer, de todos los alumnos (MCR, 2001: 41 y 45):

*Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. Il est bon que les utilisateurs gardent présent à l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future.*

*Il apparaît de toute évidence que ce choix et classement de thèmes, sous-thèmes et notions spécifiques ne sauraient être définitifs. Ils se fondent sur les décisions que les auteurs ont prises et résultent de l'estimation qu'ils ont faite des besoins de communication des apprenants dont ils s'occupent. On constatera que les thèmes ci-dessus relèvent essentiellement des domaines personnel et public.*

Los estudios psicolingüísticos y pedagógicos en los que se basa la metodología comunicativa justifican esta elección de contenidos puesto que, frente a metodologías anteriores, las necesidades e intereses de los alumnos constituyen su centro. El aprendizaje se hace "significativo" y se "construirá" sobre lo ya adquirido en L1 y en L2 en su caso. De hecho se irán repitiendo las mismas situaciones de comunicación año tras año.

El alumno es considerado como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y se propugna como aspecto imprescindible de dicho proceso partir de los conocimientos previos del alumno con el fin de que la nueva información se integre dentro de los esquemas de conocimientos que ya posee y de esta manera se produzca un aprendizaje significativo" (*Área de Lenguas Extranjeras*, 1995: 17)

¿Qué planificación pedagógica, de aula o de manual osaría oponerse a tal cúmulo de razones y, sobre todo, no atendería a las "necesidades de los alumnos"? ¿Qué profesor no buscaría responder a su "motivación" o "interés"? Apelando a estos argumentos no hay profesor que se resista a incluir tales términos en su programación, ni manual que no asegure que responde a dichas "necesidades", "motivaciones" e "intereses".

Sin embargo, en todas las observaciones de aula vemos una gran diferencia entre lo pretendido y lo que se lleva a cabo, entre el interés que debería despertar la

---

eses y necesidades funcionales, tanto de realización social como funcional). Vid. *Propuestas de Secuencias Lenguas Extranjeras*, 1992: 11.

asignatura y la apatía que muestran muchos alumnos. Extraemos los siguientes comentarios de las memorias de prácticas<sup>4</sup>;

- En general son muy pocos alumnos los que aceptan con interés recibir clases de una L2 y como ya tienen la experiencia del inglés, muchos piensan que es lo mismo y van con bastante desinterés a las clases. La materia, en la mayoría de los casos, no goza del prestigio que debería tener, ya que los alumnos no consideran que pueda aportar una mayor posibilidad de comunicación.
- El otro curso, sin embargo, dejaba pasar la hora sin hacer nada, había que motivarlos mucho, hacerlos reír para que se animaran, y, la verdad es que tenía que tener mucho ánimo para dar las clases en ese segundo.
- En mi estancia durante los dos periodos de prácticas me di cuenta de que el problema actual y por el cual son tan bajos los niveles, es que los alumnos no mostraban interés en aprender. (...) No se esforzaban en hacer una buena lectura, sino que leían de cualquier manera intentando terminar lo más rápidamente posible. Lo mismo ocurría con ejercicios de cualquier otro tipo.
- Los ejercicios de escucha propuestos por el manual, en pocas ocasiones son utilizados, porque los alumnos no muestran interés en hacerlos.
- El alumnado tan sólo participa en la corrección de actividades cuando se les pregunta. No tiene ilusión a la hora de realizar las tareas y lo hace con desgana y por obligación.
- Este profesor también daba mucha importancia al trabajo diario en casa, aunque a veces llegaba a desesperarse porque los alumnos no trabajan nada, sobre todo en este tipo de asignatura. (...) Lo que más me llamó la atención es que el profesor debía reducir mucho el temario porque los alumnos no avanzaban. Debido a esto no se cumplían los objetivos previstos por el libro.

Las clases en las que los alumnos muestran interés destacan como excepcionales:

- El trato con los alumnos es excepcional, la respetan y la aprecian puesto que es buena profesora y tiene muy en cuenta la individualidad de cada uno, sus gustos e intereses. Conecta con el alumnado y hace que las clases, a pesar de no ser innovadoras, siempre resulten interesantes y divertidas. Los alumnos participan, se sienten cómodos en la clase y se mantiene una gran interacción.

Los libros de texto, por su parte, hacen así mismo hincapié en la motivación e interés de sus propuestas:

- Objetivos didácticos: Enseñar francés mediante actividades concretas y motivadoras que ponen a los alumnos en situaciones reales de comunicación. Los temas tratados son atractivos y están muy próximos a los intereses y mo-

---

<sup>4</sup> Se trata de citas textuales de las memorias de prácticas elaboradas por los alumnos durante los cursos 2002-2005.

tivaciones de los jóvenes de 12-13 años; la amistad, el ocio, el colegio (*Copains*, 2000 b: IV).

Aunque en muchos casos, los textos con los que se pretende motivar al alumnado no son sino pobres enunciados, caricaturas de situaciones juveniles que se adornan con absurdas canciones:

*Le week-end, c'est super !*

Tu vas où le Week-end, Marc ?  
 Je vais au club avec Anne,  
 Je retrouve aussi Laura et Antoine.  
 J'aime la musique et le vélo  
 J'aime aussi les jeux vidéo.  
 Refrain  
 Le week-end, c'est super !  
 Le week-end, c'est sympa !  
 Le week-end, c'est génial !  
 Le week-end, moi, j'aime ça !

(*Copains*, 2000 a: 44)

Y es más, los profesores, a pesar de haber elegido el manual y haber copiado sus objetivos como planificación personal, lo utilizan sólo parcialmente, completándolo con contenidos gramaticales y modificando las actividades para que sean "quizás" más formativas y útiles. Aunque también esto es discutible.

¿Qué ocurre? Tras varios años de implantación de este enfoque podemos hablar en la actualidad del fracaso del Enfoque Comunicativo; la incorrecta aplicación de la metodología y la poca consideración de la materia son quizás las más importantes, aunque incluso hallamos en los propios textos que lo propugnan una imprecisión en la terminología empleada por los pedagogos que crea ambigüedad. Se confunde el interés formativo con el interés personal; la motivación directa obtenida por una buena clase, un texto interesante o la estimulación que produce el progreso en la asignatura, con la atracción lúdica y la curiosidad inmediata.

"Interés", según el diccionario, en su primera acepción quiere decir el sentimiento que impulsa a dedicar atención; en su segunda acepción, el deseo de obtener una utilidad o provecho y, en la tercera, la conveniencia o utilidad. Si en la primera entraría el impulso libre e individual, no obligado; en la segunda la atención prestada estaría condicionada a la obtención de un beneficio, en este caso un aprendizaje de la L2; en la tercera, son otros los que también juzgan la conveniencia: el profesor, la institución de enseñanza, la sociedad. Pensamos desde el sentido común que en la escuela la formación del alumno debería ser el principal interés.

"Motivación" o "acción de motivar" se relaciona también, siguiendo el diccionario, con la acepción cuarta de este verbo: despertar interés o el deseo de activi-

dad. Término muy utilizado en pedagogía y muy válido en su sentido más primario para las primeras etapas de enseñanza, parece que no acaba de desligarse de su unión con lo activo y lo lúdico al llegar a Secundaria. En la actualidad tanto el profesor como el libro de texto han de ser también motivadores, es decir, provocar el deseo de actuar en el alumno. Esto ha llevado estos últimos años a un derroche de experiencias cuyo propósito era encandilar al alumno para que aprendiese sin darse cuenta; el profesor transformado en actor, el manual, en libro de pasatiempos. Tanta motivación parece, además, excesiva y nos llegamos a preguntar: ¿si los contenidos se ajustan a los intereses de los alumnos, es decir, si ya son motivadores de por sí, para qué hace falta tanto esfuerzo suplementario?

"Las necesidades comunicativas de los alumnos" es otro de los términos que, a nuestro juicio, supone un exceso. No existe tal necesidad comunicativa para el estudiante de francés. No sería así de estar en Francia y tener que integrarse en la vida cotidiana de ese país, pero sí para la mayor parte de los alumnos que seguramente no dependerán del conocimiento instrumental del francés para su integración social o laboral.

Desde nuestro punto de vista, a fuerza de querer justificar e instrumentalizar la lengua no se hace sino limitar el enfoque de su enseñanza y, en los primeros niveles de ésta vaciarla de contenidos; una de las causas quizás de que dicho enfoque no sea seguido por la mayor parte del profesorado que la imparte.

Además, es el profesor el que no está a gusto con la metodología, aunque la acepte, aunque la incorpore a sus planificaciones. Por su, en general, escasa preparación no le resulta fácil utilizar el francés como lengua de clase ni dirigir actividades en grupo o proyectos. Por ello, partiendo de un material didáctico de orientación comunicativa escoge y refuerza las actividades escritas de gramática y vocabulario transformando así el enfoque metodológico.

### 3. Análisis de la práctica docente en el primer ciclo de la ESO

Basamos nuestro estudio en los datos obtenidos a partir de 25 memorias de observación docente realizadas por alumnos de tercer curso de Lengua extranjera de la especialidad de Francés durante dos meses de prácticas. Al no ser un estudio preparado con antelación, no podemos obtener datos cuantitativos fiables, por lo que nos limitamos a establecer mayorías o porcentajes aproximativos. Hemos ido utilizando para ordenar nuestra reflexión el cuestionario del MCR<sup>5</sup> sobre metodologías, aunque,

---

<sup>5</sup> Hemos escogido este cuestionario porque, si bien todo el trabajo del MCR se plantea desde la perspectiva del enfoque comunicativo, en el análisis de las metodologías en uso, punto de partida de reflexión para el profesor, da cabida a otros planteamientos y actuaciones parciales entre las que podemos ver reflejadas las de las situaciones docentes analizadas:

*À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caracté-*

los profesores<sup>6</sup> o alumnos en prácticas no han sido realmente preguntados. Suponemos que el lector confiará en nuestro buen juicio.

### 3.1. Opciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas

#### 3.1.1. Opción metodológica general

Dentro de los "enfoques generales", la totalidad de los casos analizados se situaría en idéntica opción, en aquella en la que los alumnos están expuestos a una combinación de actividades (presentaciones, explicaciones, ejercicios mecánicos) y actividades de explotación pero utilizando la L1 para la organización de la clase, las explicaciones etc. Frente a otras elecciones metodológicas posibles la que hemos hallado en todas las situaciones de clase analizadas reproduce un estilo tradicional de la enseñanza, directivo, que trabaja individualmente con los alumnos y que dedica gran parte de la clase a corregir las actividades del libro propuestas el día anterior, utilizando para toda comunicación en el aula la lengua materna.

- Debido a la pasividad y baja motivación del alumnado, se puede decir que la enseñanza ha sido, sobre todo unidireccional.

- El docente desarrolla su labor desde un enfoque gramatical, adoptando una postura tradicional con una enseñanza unidireccional. El alumnado limita su participación a la corrección de actividades, que normalmente suelen ser de comprensión-expresión escrita y no participa en ninguna interacción en L2 con el profesor o el resto de los alumnos.

Todos aquellos objetivos y contenidos que suponen una mayor autonomía en el aprendizaje por parte del alumno, suscritos en las planificaciones de los profesores, no se reflejan en las descripciones reales de las clases: ninguno de los profesores utiliza de forma prioritaria el francés como lengua de aula; el alumnado se limita a aprender lo que se enseña en la hora de clase, no se interesa ni tiene el hábito de buscar otras fuentes de adquisición de la lengua, como la radio, la televisión, internet, intercambios o correspondencias.

#### 3.1.2. Papel de los textos

Siguiendo el cuestionario sobre los enfoques particulares descritos en el MCR (6.4.2) hemos considerado de utilidad plantear el papel que juegan los textos en la metodología (MCR, 2001: 112):

---

*ristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, (...) le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en doit venir du terrain. À ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du Cadre de référence de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. (MCR, 2000: 110).*

<sup>6</sup> No tenemos el permiso de las Instituciones para utilizar el periodo de prácticas como campo de experimentación específica; además, en nuestra opinión, someter a un cuestionario metodológico al profesorado no daría una mayor veracidad al estudio pues sin duda condicionaría su trabajo.

6.4.3 *Quel rôle doivent jouer les textes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues?*

6.4.3.1 *Comment les apprenants sont-ils censés apprendre, ou qu'exige-t-on qu'ils apprennent de textes oraux ou écrits*

- a. *par l'exposition simple au texte?*
- b. *par l'exposition simple mais en s'assurant de l'intelligibilité du nouveau matériel par inférence du contexte verbal, du support visuel, etc.?*
- c. *par l'exposition au texte, avec une compréhension soutenue et assistée par des questions/ réponses en L2, des QCM, des appariements textuel/image, etc.?*
- d. *comme en c, mais avec :*
  - *un contrôle de la compréhension en L1?*
  - *des explications en L1?*
  - *des explications en L2, y compris les traductions nécessaires?*
  - *la traduction systématique en L1 par les élèves ou étudiants ?*

La mayor parte de los profesores opta por asegurar la comprensión del texto mediante una traducción oral, la forma más rápida y eficaz sin duda, aunque tiene el inconveniente de no dejar que el alumno aprenda por sí solo a ir ajustando el sentido a partir de la necesidad de cohesión y coherencia del propio texto –como es el caso de las primeras opciones planteadas: a, b, c–. El hábito de que los textos sean traducidos en su totalidad tampoco permite el uso de documentos más extensos o difíciles, pero de mayor calidad, aptos para una comprensión global, o una lectura extensiva. Al ser los textos propuestos por el manual los únicos a los que los alumnos tienen acceso, si estos son pobres como suele ser el caso, la comprensión, en realidad, está siendo deficientemente trabajada.

Los manuales suelen incorporar ejercicios específicos de comprensión: preguntas, relación con imágenes, conjunto de textos de la misma temática de los que deducir el significado, etc, aunque, en las clases observadas, estos solo suelen ser utilizados a posteriori por los profesores, como refuerzo de la comprensión.

También ha llamado nuestra atención el apartado 6.4.3.2 (MCR, 2001: 112):

*Jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être:*

a. *"authentiques", c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue? (...)*

b. *conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue?*

*Par exemple :*

- *textes à la manière des textes authentiques ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs)*
- *textes élaborés afin d'apporter, en contexte, des exemples du contenu linguistique à enseigner (par exemple, dans une leçon ou unité donnée)*
- *phrases isolées en vue d'exercices (phonétiques, grammaticaux, etc.)*
- *consignes et explications, etc, du manuel, consignes de tests d'examen, la langue de l'enseignant en classe (directives, explications, organisation, etc.).*



*On peut considérer ces derniers comme des types de textes particuliers. Sont-ils faciles à comprendre et agréables à manier? Quelle attention a été accordée à leur contenu, leur formulation et leur présentation pour s'assurer qu'ils le sont?*

Debemos alabar la precisión de este documento institucional en la definición de los tipos de texto. Se especifica claramente cuáles son los documentos auténticos frente a los concebidos para la enseñanza de la lengua y, dentro de ellos, se incluye el lenguaje de la clase y el de los enunciados del manual como textos –estos últimos a menudo menospreciados como fuente de lengua y olvidados en las metodologías–.

La mayor parte de los textos elegidos por los manuales intentan parecerse a los auténticos pero están adaptados; su elección, es cierto, está muy condicionada, pues sólo son elegidos aquellos que tratan los temas que la pedagogía y la didáctica se han empeñado en que deben ser de interés para los alumnos. Repetidos en todos los cursos, poco aportan a la imaginación y la curiosidad hacia la lengua extranjera.

Los profesores, salvo alguna excepción, no consideraban necesario aportar textos auténticos a clase, ni importante desarrollar la clase en francés. En muchos casos no tienen la suficiente soltura o buen nivel para hacerlo; en otros, no estimaban que fuera fundamental<sup>7</sup>:

Este profesor no utilizaba el francés para dirigirse a los alumnos. La única forma en la que aparecía el idioma en clase era mediante los ejercicios, a través de los enunciados, pero que el profesor traducía dependiendo del curso en el que se encontrara; había un curso en el que era necesario traducir todo.

---

<sup>7</sup> En la propuesta ministerial se sobrentiende que el lenguaje de clase y los enunciados pedagógicos son fuente de información lingüística; no obstante, no está expresado de manera que implique al lenguaje del profesor directamente:

"1. Contenidos correspondientes a cada uno de los Ciclos

Primer Ciclo

TIPOS DE TEXTOS

Este apartado tiene carácter orientador e ilustrativo sobre los tipos de textos que se recomienda trabajar y sobre los ejes en torno a los que se generan contenidos.

Orales: Textos enmarcados en situaciones familiares de comunicación: búsqueda de informaciones globales y específicas. Producción de mensajes en situaciones interactivas usando un registro estándar de lengua. Reconocimiento de estrategias básicas de conversación (clarificación, repetición, cambio de turno, etc.).

Escritos: Textos auténticos de contenido sencillo para lectura intensiva: búsqueda de informaciones globales y específicas. Textos largos para lectura extensiva (pueden ser lecturas simplificadas) adaptados a los gustos e intereses de los alumnos. Producción escrita de textos sencillos y breves similares a los producidos en la vida real. Composiciones sobre temas familiares para los alumnos.

*Comunicación Oral y Escrita*

Como en la Educación Primaria, se parte de la necesidad de que el vehículo de comunicación en el aula siga siendo la lengua extranjera. El lenguaje de clase sigue siendo en consecuencia una fuente de información importante en este ciclo" (*Área de Lenguas Extranjeras*, 1992: 27).

En cuanto a la producción de textos, aunque no se espera que los alumnos del primer ciclo de Secundaria alcancen más que un nivel muy elemental, en las clases descritas, dicho nivel era excesivamente bajo. Siguiendo con las propuestas del MCR en el apartado 6.4.3.3 (MCR, 2001: 113):

*Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire? ce peuvent être*

*a. à l'oral*

- *des textes écrits lus à haute voix*
- *des réponses orales à des questions d'exercices*
- *la récitation de textes appris par coeur (pièces de théâtre, poèmes, etc. etc.)*
- *des exercices à deux et en groupe*
- *la participation à des discussions formelles et informelles*
- *la conversation libre*
- *des exposés*

*b. à l'écrit*

- *la dictée*
- *des exercices écrits*
- *des rédactions*
- *des traductions*
- *des rapports écrits*
- *un projet de travail*
- *des lettres à un correspondant*
- *la participation à un réseau d'échanges scolaires par télécopie ou courrier électronique.*

Al leer las memorias es fácilmente deducible que no se estimula la producción del alumno si no es para responder a ejercicios; que se le obliga a dar respuestas breves, previstas por el manual, aquellas que no dejan otra opción que la correcta. Los manuales suelen ofrecer actividades de producción más libres, pero estas no son elegidas por el profesor pues exigen de los alumnos un hábito de trabajo que no suelen tener:

- Los alumnos estaban cansados de realizar siempre el mismo tipo de ejercicio. Las actividades son monótonas y muy similares. En el libro había actividades motivadoras que el profesor no elegía porque los alumnos no correspondían en el trato.
- Trabajaba los ejercicios de desarrollo, es decir los de expresión libre, por ejemplo, y se encontraba con que la mayoría de los alumnos no los realizaba ya que si eran sacados de los ejercicios de respuesta corta o de verdadero y falso ya no hacían nada.
- Rara vez hacen los alumnos un diálogo, hablan en francés o realizan un mural respecto de algún tema concreto. Sólo se centran en actividades de rellenar huecos o buscar en el libro la respuesta adecuada.

- La profesora no lleva a cabo exactamente lo planificado. Aumenta o disminuye los contenidos y no trabaja en pareja, en grupo o hace actividades lúdicas.

Al prestársele menor atención a la ortografía, a la corrección en los enunciados que produce el alumno en pro de una presumible mejora en la comunicación, comprobamos que el dictado está cada vez más en desuso; las redacciones -que siempre han supuesto un trabajo extra para el profesor- siguen sin ser práctica habitual y en la evaluación sólo se escogen frases independientes o palabras sin contexto alguno. Los alumnos, salvo excepciones,<sup>8</sup> tampoco dominan la traducción pues sólo están acostumbrados a los textos del libro siempre acompañados de soportes icónicos, expresiones clave y alguna pregunta o aclaración del profesor.

Al no haberse incorporado la metodología comunicativa realmente a la enseñanza, ni se realiza la tradicional evaluación rigurosa propia de una docencia normativa y descriptiva de la L2, ni se incorpora la comunicación real a la clase de francés. En el eclecticismo se opta por lo inmediato y más fácil, se entresaca de los materiales los ejercicios de vocabulario y de gramática, pero estos, fuera de la intención para la que fueron creados y mal trabajados por alumnos sin la adecuada formación, pierden eficacia y desacreditan la asignatura.

### 3.1.3. Estrategias comunicativas

Las estrategias comunicativas<sup>9</sup> (6.4.5) no se suelen trabajar en la clase, a pesar del hincapié que en ellas se hace desde las Orientaciones Curriculares del MEC (competencia estratégica) y de su inclusión en todas las planificaciones de aula. Al no hacer de la clase una verdadera situación de comunicación los profesores han optado por considerar que *le développement de la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies communicatives devrait être considéré como transferable de l'usage que l'apprenant en a en L1 ou facilité*. Quizás en un desarrollo metodológico en el que las actividades dejan poca libertad de elección lingüística al alumno no son tan necesarias.

### 3.1.4. Competencias generales

En relación a las Competencias generales que engloban el conocimiento del mundo según el MCR: de los lugares, instituciones y organismos; el conocimiento factual del país: datos geográficos, demográficos, económicos y políticos, y el saber sociocultural: conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad que habla

<sup>8</sup> Los alumnos, en general, saben traducir muy bien (...) Me sorprendió la destreza que mostraban los alumnos en la traducción de textos que no pocas veces eran de mucha dificultad y trataban temas no cotidianos sino específicos.

<sup>9</sup> *Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible* (MCR, 2000: 48).

una lengua, planteamos como hace el documento en su apartado 6.4.6 (MCR, 2000: 114):

*Comment doit-on traiter les compétences non spécifiquement langagières dans un cours de langue?*

*a. en considérant qu'elles existent déjà ou qu'elles ont été mises en place ailleurs de manière suffisante pour qu'on les considère comme acquises en L2.*

*b. en les traitant au coup par coup quand la question surgit.*

*c. en sélectionnant ou en produisant des textes qui illustrent de nouveaux points et de nouveaux domaines de connaissance.*

*d. par des cours ou des manuels qui traitent des domaines particuliers en L1 ou en L2.*

*e. par une composante interculturelle conçue pour provoquer la prise de conscience (...)*

*f. par des jeux de rôle et des simulations*

*g. par l'utilisation de la L2 comme langue d'enseignement d'autres disciplines*

*h. par le contact direct avec des locuteurs natifs et des textes authentiques.*

Los profesores se limitan, en general, a trabajar las propuestas del libro. En los casos en los que el manual cuenta con textos adicionales, son estos de los que se prescindiría si hay escasez de tiempo para cumplir con el programa –sobre todo si no están acompañados de ejercicios–.

Notables son también las excepciones, como la de dos profesores que hacían partícipes a sus alumnos de sus conocimientos y experiencias sobre Francia utilizando para ello textos personales e imágenes, lo que era muy apreciado por los estudiantes y los futuros maestros que observaban las clases.

Desde nuestro crítico punto de vista el conocimiento del mundo y el saber cultural siguen estando subordinados a unas pretendidas necesidades comunicativas del alumno, lo que reduce los temas estudiados y excluye, casi al completo la ficción, el imaginario humano y esos personajes o situaciones diferentes capaces de interesar y provocar la creatividad<sup>10</sup>. Seis u ocho años de aprendizaje de L2 son tiempo suficiente para tratar diferentes temas sin tener que repetir lo cotidiano y similar a la experiencia inmediata en todos los niveles –como ocurre en la actualidad desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato–. Los alumnos con el enfoque actual no sólo no llegan a adquirir una herramienta de comunicación sino que, además, no se asombran ni disfrutan con lo que han aprendido en la clase de francés.

### 3.1.5. Competencias lingüísticas

Puesto que el enfoque real de las clases de Secundaria es, a pesar de las planificaciones y objetivos grandilocuentes, eminentemente de lengua, nos hemos detenido

<sup>10</sup> Algunos manuales de Primaria sí incorporan personajes ficticios: *Une petite grenouille* de CLÉ, *Alex, Zoé et compagnie* de Internat, *Tatou le matou* de Hachette, *Grenadine* de Hachette, entre otros.

en analizar cómo se trabajan las distintas competencias lingüísticas en la clase, utilizando una vez más para ello el MCR.

### 3.1.5.1. Vocabulario

Uno de los objetivos de cualquier metodología es conseguir que los alumnos adquieran el vocabulario de la lengua que estudian. La manera de presentarlo con el fin de favorecer su adquisición ha sido la piedra de toque en la diversidad metodológica; desde posturas no intervencionistas donde se deja que el alumno se enfrente por sí sólo a la complejidad de la lengua, a otras, en las que se le suministran al alumno todo tipo de ayudas, imágenes y contextos propicios.

Los alumnos observados no estaban acostumbrados a resolver por sí mismos las dificultades inherentes al aprendizaje. Los manuales facilitan en exceso la presentación del léxico lo que, a nuestro parecer, provoca una engañosa facilidad pues el alumno, privado de las ayudas, es incapaz de recordar y servirse del vocabulario estudiado en producciones libres: “(...) Dejaba que los alumnos realizasen las actividades con el libro abierto, *para repasar* y porque, de otro modo, el fracaso era absoluto”.

En la comprensión de textos se recurre a la traducción sistemática por parte del profesor sin que los alumnos hagan el menor esfuerzo en deducir los significados. En la realización de los ejercicios siempre están ayudados de *expressions-clés* o de soluciones al final de la página.

Otro aspecto a señalar es *la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire*, parámetros esenciales en la adquisición de la lengua y, en consecuencia, de la evaluación de la competencia lingüística del alumno y de la planificación de la enseñanza de la lengua (MCR).

Al leer las memorias nos ha llamado la atención, a este respecto, el hecho de que bastantes profesores considerasen el vocabulario y la gramática que presentaba el manual insuficientes y los completaran con listas de palabras, textos y actividades extraídos de otros manuales diferentes. La cantidad de vocabulario enseñado parece seguir siendo uno de los elementos que mide la progresión en la enseñanza y acostumbra a ser un aspecto más cuidado.

- La maestra, en ocasiones repartía fotocopias que ella misma extraía de otros libros como textos complementarios.
- De vez en cuando introduce actividades de refuerzo: lecturas sobre textos como por ejemplo la que yo presencié: *La francophonie*.
- La profesora suele completar las actividades con fotocopias de otros libros de texto, ya que no le gustan demasiado como vienen planteadas las actividades e incluso algunas explicaciones.

Si los profesores se preocupan de aportar una mayor cantidad de léxico, no mantienen, sin embargo, el suficiente rigor en la evaluación de su empleo en contexto, única manera de certificar su adquisición. En las pruebas de evaluación, tanto las

proporcionadas por los libros de textos como las elaboradas por los propios profesores, la exigencia era muy baja.

En cuanto al modo de elección del vocabulario, base del enfoque metodológico, el MCR señala:

*Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer.(...) Il y a un certain nombre d'options.*

*- Choisir des mots et des expressions clés : a. dans les domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondants aux besoins des apprenants, b. qui concrétisent la différence culturelle et/ou les valeurs et croyances significatives partagées par le ou les groupes sociaux dont on étudie la langue.*

*- Suivre les principes des statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un large corpus ou dans des domaines thématiques réduits.*

*- Sélectionner des textes (authentiques) oraux ou écrits et apprendre/enseigner sans restriction les mots qu'ils contiennent.*

*- Ne pas planifier l'enrichissement du vocabulaire mais lui permettre de se développer organiquement en quelque sorte à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives (MCR, 2000: 115).*

Los profesores se guían por la elección realizada por el manual, sin prestar mucha atención a si los términos utilizados son los más adecuados para una supuesta necesidad de comunicación que, por otra parte, no tienen en cuenta realmente en el desarrollo de su metodología. Ninguno de los profesores había elaborado o seguía una planificación personal para el aprendizaje del vocabulario.

A la vista del estudio realizado, parece que se ha dejado de trabajar habitualmente los textos escritos auténticos en los primeros niveles de enseñanza, salvo algún que otro anuncio publicitario o juego extraído de una revista juvenil. La cantidad y la extensión del vocabulario enseñado eran muy exiguas y, en algunos manuales de un registro inapropiado. A pesar de ser el francés una lengua próxima, no se aprovecha lo suficiente este hecho y se adopta un paso demasiado lento y con exceso de ayudas.

A lo largo de seis años, ya desde el primer ciclo de Secundaria, además de enriquecer el conocimiento del mundo del alumno con textos de mayor calidad, se estimularía el enfoque discursivo si se le prestara atención a la precisión en la expresión de las ideas puesto que estas se sirven del léxico como medio de expresión (Castro, 2006).

### 3.1.5.2. Gramática

Las metodologías no gramaticalistas –método directo, audiovisual, comunicativo, entre otros– han propugnado la adquisición de la competencia gramatical de manera inductiva, por ello, en la propuesta del MCR se prima implícitamente dicha opción (a, b, c,) y es la que de hecho también se promueve en las orientaciones metodológicas oficiales y los libros de texto (MCR, 2000: 116):

*(6.4.7.7) On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale.*

- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques.*
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens.*
- c. comme dans b mais suivis d'explications et d'exercices formels.*
- d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels.*
- e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc..*

En el método inductivo es imprescindible la labor del profesor para llevar a los alumnos a que establezcan las reglas gramaticales, labor que no se lleva a cabo en general y que produce un consecuente desenfoque metodológico.

El trabajo de comprensión textual se independiza de la gramática: no se le pide al alumno que extraiga la norma gramatical o que halle la analogía o diferencia con su lengua materna; únicamente se traduce el texto para asegurar su comprensión. A continuación se explica el cuadro gramatical y sobre la cuestión planteada se somete al alumno a los ejercicios correspondientes. Es decir, se adopta en general la forma deductiva para el aprendizaje de la gramática. Pero una vez más, para esta forma de enseñanza la presentación de los libros de texto es inadecuada e insuficiente.

A pesar del pretendido uso del enfoque comunicativo, del aprendizaje significativo, por descubrimiento y otros términos que pueblan los documentos didácticos utilizados por autores de manuales e instituciones y suscritos por los profesores, en el aula de francés se sigue utilizando un enfoque ecléctico ya tradicional: Se indica en los textos propuestos por el libro los nuevos contenidos gramaticales y se explican los pequeños cuadros en los que estos se suelen presentar. Al ser cada vez menores, el profesor a veces los completa con unas explicaciones y ejercicios de otros manuales, como ya hemos indicado al hablar del vocabulario: "La maestra complementa cada unidad con fotocopias extraídas de otros libros, ejercicios que ella elabora como refuerzo de gramática".

Desde nuestro punto de vista al haberse abandonado el uso de la gramática y el diccionario por el alumno como herramienta de trabajo en la enseñanza del idioma, e incorporado sólo una selección de los mismos a los libros de texto, se ha provocado de manera progresiva y alarmante la simplificación de los contenidos gramaticales. Esto no sólo no ha facilitado que se comprendan mejor sino que, a fuerza de reducir lo irreductible, los hacen difíciles de manejar. Pensamos como muchos profesores en ejercicio y futuros profesores que no se puede abandonar la explicación y la práctica gramatical en una lengua tan reglamentada como la francesa, pues a pesar de su mala fama, la gramática es el conjunto de normas de uso, una ayuda, no algo tedioso de lo que se puede prescindir:

En la mayoría lo que se pretendía era que el alumno realizara automáticamente los ejercicios y no se daba lugar a la comprensión de textos. Casi no había ejercicios de gramática, es decir, no había textos para rellenar con tiempos verbales, por ejemplo.

Los libros de texto elegidos por los centros analizados<sup>11</sup> no le dan sino una importancia menor a la competencia lingüística, subordinada siempre a una competencia de comunicación que se diluye en contenidos de pretendido interés para los alumnos. Existen otros textos, no obstante, que muestran una opción diferente (Studio 100, 2001: 5):

*L'objectif de ce parcours est de permettre à l'élève, dès les premiers jours de son apprentissage, d'obtenir, de transmettre de l'information. Il lui faudra pour cela commencer à maîtriser les bases de la morphosyntaxe du français (masculin/féminin, singulier/pluriel, la négation, la morphologie des verbes, l'usage des prépositions, des déterminants, etc.).*

#### 4. Conclusiones

A nuestro parecer se ha desarrollado un efecto perverso al intentar reglamentar e institucionalizar la planificación docente puesto que ha llegado a convertirse en un texto inservible en cuanto a organización o reflexión. Aunque, eso sí, con una envoltura metalingüística pretendidamente didáctica, que oculta la cruda realidad de la enorme dificultad que entraña el aprendizaje de una L2 en el medio escolar actual.

Las editoriales contribuyen a este desajuste pues los manuales más utilizados adoptan pretendidamente un enfoque metodológico que no es desarrollado coherentemente en las actividades propuestas y que no se adapta a la situación escolar actual.

En el aula no se desarrollan situaciones habituales de comunicación en L2, ni la lengua utilizada en los intercambios entre alumnos o entre el profesor y el alumno es el francés, a excepción de los ejercicios de pregunta-respuesta o en la corrección de los mismos.

El recurso a navegar entre distintas opciones metodológicas sin seguir una previa reflexión de lo que se quiere obtener suele llevar a resultados impredecibles y que, en la mayoría de los casos, no se someten a evaluación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDAIS, D., CASAS ARAGÓN, A., CASTELLVÍ, J.M<sup>a</sup>., FINNIE, S. GORDON, A.L. MARTÍNEZ, P. MOLINA. SÁNCHEZ, F. (2000 a): *Copains 1, livre de l'élève*. Ariz-Basauri, Ox-

<sup>11</sup> En un 60% el manual escogido era *Copains 1 y 2* de Oxford Education.



ford University Press.

BOURDAIS, D.; CASAS ARAGÓN, A.; CASTELLVÍ, J.M<sup>a</sup>.; FINNIE, S. GORDON, A.L.; MARTÍNEZ, P.; MOLINA. SÁNCHEZ, F. (2000 b): *Copains 1, livre du professeur*. Ariz-Basauri, Oxford University Press.

CASTRO, Carmen (2006): "Sombras en el Enfoque Comunicativo". *Porta Linguarum*, nº 5, pp. 37-51.

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001): *Cadre européen de référence pour les langues*. París, Estrasburgo, Conseil de l'Europe / les Editions Didier (MCR).

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Área de Lenguas Extranjeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

LAVENNE, CH. ; BÉRARD, É. ; BRETON, G. ; CANIER, Y. ; TAGLIANTE, CH. (2001): *Studio 100*. París, Didier.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Área de lenguas extranjeras*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Propuestas de Secuencias Lenguas Extranjeras*. Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.

## El mito como intertexto: la reescritura de los mitos en las obras literarias

Juan Herrero Cecilia

*Universidad de Castilla-La Mancha*

### Résumé

Avec cet article nous prétendons contribuer à mettre en relief les différentes modalités que peut adopter la « *réécriture* » ou la reformulation d'un mythe dans l'univers thématique d'une œuvre littéraire concrète. Le mythe est conçu comme un récit modèle qui met en scène une forme de réponse à une question problématique ou à un conflit qui trouve sa raison d'être dans le cœur ou dans l'âme humaine. Il est conçu également comme un *intertexte* qui sert de référence à l'auteur pour configurer l'univers de l'œuvre en orientant le syntagme narratif du mythe dans une direction déterminée en accord avec sa propre sensibilité et avec le contexte culturel de son époque. Pour aborder clairement les complexes relations d'*hypertextualité*, il faut bien différencier les concepts suivants : le mythe oral ancestral, le mythe *littérisé*, le mythe littéraire, le mythe explicite et implicite, les thèmes mythiques propres de certains genres, etc. Finalement, l'étude de la réécriture des mythes est envisagée selon les méthodes de la mythocritique et de la littérature comparée.

**Mots-clé:** mythe, mythocritique, mythanalyse, mythes littéraires, intertexte, hypertextualité, littérature comparée, critique littéraire.

### Abstract

The main aim of this study is to describe the different modes in which a myth can be rewritten or reformulated within the thematic universe of a given literary work. Myth is understood here as a model tale which displays a response to typically human problem or conflict, as well as an *intertext* which creates a framework of reference for the author to conceptualize the myth in his/her the fictional universe so that it better fits his/her personal sensitivity or the contemporary cultural context. In order to tackle the question of *intertextuality*, it

is necessary to establish the differences between the following concepts: ancestral oral myth, *literarized* myth, literary myth, explicit and implicit myths, mythical themes in certain genres, etc. Finally, the analysis of myth rewriting is carried out from a mythocritical and comparative literature perspective.

**Key words:** Myth, mythcriticism, mythanalysis, literary myths, intertext, hypertextuality, comparative literature, literary criticism.

## 0. Introducción: la estructura permanente del mito

Podríamos decir que la mitocrítica y el mitoanálisis comienzan su andadura en 1961, año en el cual Denis de Rougemont publica *Les Mythes de l'amour*, y Gilbert Durand *Le décor mythique de "La Chartreuse de Parme"*. Desde entonces estos dos campos de la crítica literaria contemporánea se han ido abriendo camino y han dado lugar a la publicación de toda una serie de estudios interesantes y reveladores sobre el trasfondo mítico que está operando en el universo específico de las obras literarias y contribuyendo a dinamizar su valor iluminador. Baste con recordar aquí las significativas aportaciones de Pierre Brunel, (1992, 1997, etc.), Simone Vierne (1987), André Siganos (1993), Frédéric Monneyron, (1995) y Arlette Bouloumié (1988), entre otros.

El interés por poner de relieve las dimensiones míticas contenidas en los textos literarios se justifica por el hecho de que el mito presenta una narración cuya historia "ejemplar" ha ocurrido en el "tiempo de los orígenes" o en un pasado remoto, y cuyo significado remite a lo eterno humano y se sitúa por encima del tiempo histórico. Según Lévi-Strauss, lo que confiere al mito un valor intrínseco especial es su "estructura permanente":

La valeur intrinsèque attribuée au mythe provient de ce que ces événements censés se dérouler à un moment du temps, forment aussi une structure permanente. Celle-ci se rapporte simultanément au passé, au présent et au futur (Lévi-Strauss, 1958: 231).

Por este motivo se puede afirmar que el mito es la primera expresión artística que el ser humano ha plasmado en la palabra y luego en la escritura. Y por eso mismo, los interrogantes profundos a los que responde el mito pueden ser actualizados o reformulados a lo largo de las épocas y de las culturas. En efecto, los mitos de la Antigüedad fueron tomando forma en la tradición oral para ofrecer respuestas, por medio de relatos imaginarios, a las preguntas problemáticas que los individuos podían plantearse sobre el origen del mundo, sobre su finalidad y sobre los enigmas de la vida y

de la muerte, enigmas a los que ninguna teoría lógica puede ofrecer una explicación satisfactoria. Esa interpretación del mito como respuesta narrativa a una pregunta profunda que el hombre se plantea sobre los enigmas del mundo y del destino, es la que defiende André Jolles en *Einfache Formen* (1930), interpretación que Pierre Brunel recoge y comenta con acierto en *Mythocritique. Théorie et parcours* (1992: 13-26, y 65-66). Según Jolles, el mito es una respuesta en forma de gesto verbal que representa un *acontecimiento* en el que se plasma de una manera ejemplar el destino del ser humano como manifestación de una necesidad latente. Esas respuestas surgían de la intuición y del poder iluminador de la imaginación transformado en “relato verbal”, y adoptaban la forma de *historias imaginarias* de personajes fabulosos divinos o humanos. Los mitos no son, por lo tanto, explicaciones teóricas relacionadas con el pensamiento filosófico o científico, sino que arrancan de la sensibilidad vital más profunda poniendo en escena el enfrentamiento entre fuerzas antagónicas primordiales de cuyo combate surgió el universo (teogonías, cosmogonías), o entre fuerzas antagónicas que subyacen en la interioridad del ser humano. Los personajes fabulosos de las historias míticas encarnan entonces esquemas y arquetipos del inconsciente colectivo de la humanidad. La organización narrativa de esas historias orienta hacia una forma determinada de resolución el conflicto o la tensión que viven los personajes. La resolución adoptada adquiere una dimensión modélica para el público destinatario del relato porque lo que está en juego en la historia narrada, como puede percibirse en los mitos de la cultura grecolatina, es una búsqueda del equilibrio y la armonía entre la naturaleza humana y el cosmos, respetando ciertas leyes o principios que hacen posible esa armonía, o una búsqueda que conduce hacia la destrucción de la armonía con el otro y con el cosmos porque los personajes se han dejado arrastrar por fuerzas desmesuradas que rompen el equilibrio de la naturaleza desafiando así al destino y desencadenando la vía trágica de la *fatalidad*. Los mitos como relatos modélicos del imaginario colectivo asumen, por consiguiente, un simbolismo iluminador de signo antropológico, de signo religioso o de signo metafísico; y ese simbolismo ha impregnado las creencias, las leyendas y las tradiciones culturales de todos los pueblos.

Por eso mismo, los mitos han sido y siguen siendo una fuente de inspiración para la literatura y para la creación artística. La literatura ha recogido las historias de los personajes míticos para profundizar en su significado permanente y abrir esas historias a la sensibilidad y a las inquietudes de cada época. Así, por ejemplo, Racine en el siglo XVII reformula la *Andrómaca* de Eurípides, y Jean Giraudoux, en 1938, ofrece un enfoque personal de *Electra* reformulando las versiones de Eurípides y de Sófocles. La reescritura del mito en un texto nuevo mantiene normalmente los rasgos fundamentales de la historia legada por la tradición literaria, pero el autor del relato modula libremente esos rasgos y puede infundir al significado de la historia narrada una nueva orientación que viene a enriquecer el valor iluminador del mito. Sobre esta labor de actualización y de “reescritura” de los mitos vamos a tratar en el presente

estudio considerando el mito como un *intertexto* de referencia que va a ser interpretado y reformulado por un escritor en un texto nuevo. Ese texto o “hipertexto” adquiere un significado especial precisamente por la manera de enfocar y de describir el esquema narrativo del mito en cuestión. Pero antes de pasar a precisar los planteamientos y las características de este tipo de estudios pertenecientes al campo de la mitocrítica y de la literatura comparada, queremos tratar con más precisión el concepto complejo de *mito* que puede ser entendido desde diversas perspectivas. Por otro lado, la palabra “mito” (y otras de la misma familia como “mitificar” o “desmitificar”) asume en la actualidad sentidos diferentes e incluso opuestos. Veamos, en primer lugar, cómo aparece definido el mito y los “mitos” en los diccionarios de uso corriente.

### 1. Algunas definiciones del “mito” en los diccionarios

El diccionario de la Real Academia Española, en su edición de 2001, presenta una primera definición relacionada con los mitos ancestrales, que dice así: “Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad”.

Este mismo diccionario añade una segunda definición más relacionada con los mitos literarios: “Historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal”.

También recoge una acepción muy diferente en el contenido, pero muy corriente en el uso, que relaciona el mito con lo puramente imaginario y lo que carece de existencia real: “Persona o cosa a las que se atribuyen cualidades que no tienen, o bien una realidad de la que carecen”.

Esta última definición es similar a la que aparece en el *Diccionario de Uso del Español* (María Moliner, Madrid: Gredos, 1992) como segunda acepción recogida y que dice así: “Cosa inventada por alguien, que intenta hacerla pasar por verdad, o cosa que no existe más que en la fantasía de alguien”.

Más matizadas nos parecen las acepciones o significados de la palabra «mito» recogidos en el diccionario francés *Le Nouveau Petit Robert* (edición de 1996). El primer significado recogido es el siguiente: “Relato fabuloso transmitido por la tradición, que pone en escena seres que encarnan, bajo una forma simbólica, fuerzas de la naturaleza o aspectos de la condición humana”<sup>1</sup>.

Dentro de esta categoría, que se relaciona con los mitos religiosos y culturales ancestrales, este diccionario sitúa los mitos sobre el origen del mundo (teogonías, cosmogonías), los mitos escatológicos, los mitos griegos (Orfeo, Prometeo, Sísifo, etc.), los mitos amerindios, los mitos cristianos, etc. Por “extensión”, sitúa también otro tipo de mitos de carácter literario o histórico: el mito de Fausto, el mito de Don

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra.

Juan, el mito de Napoleón, el mito de la Atlántida, etc. El significado tercero recogido por este diccionario tiene relación con la alegoría filosófica: “Expresión de una idea, exposición de una doctrina o de una teoría filosófica bajo una forma de historia imaginada”<sup>2</sup> (por ejemplo, el mito de la caverna de Platón).

El significado cuarto está relacionado con la utopía: “Representación idealizada del estado de la humanidad en un pasado o en un futuro imaginario” (el mito de la Edad de Oro o el mito del Paraíso Perdido, por ejemplo).

El significado quinto guarda relación con los clichés o con los estereotipos sociales y culturales: “Imagen simplificada, con frecuencia ilusoria, que los grupos humanos elaboran o aceptan con referencia a un individuo o a un hecho y que desempeña un papel determinante en su comportamiento o en su mente”.

En relación con este concepto, se puede hablar, por ejemplo del mito del “buen salvaje”, el mito del héroe, el mito de la galantería francesa, etc. Sólo el significado segundo hace referencia a lo puramente imaginario o inventado: “Pura construcción del espíritu”.

## **2. Los mitos ancestrales y su proyección en el campo de la creación literaria**

Los diccionarios hacen alusión a diversos tipos de mitos según las épocas y las culturas dentro de las cuales han surgido y según las funciones y objetivos que persiguen. Para poner de relieve las dimensiones significativas de los mitos habría que adoptar las perspectivas complementarias que nos ofrece la antropología, la filosofía, la historia de las religiones y de las civilizaciones, etc. No podemos abarcar aquí todos esos campos, y nuestro objetivo se limitará a atraer la atención sobre los mitos ancestrales (religiosos, étnicos, culturales) y su proyección en las obras literarias que los recogen y los enfocan desde una determinada perspectiva convirtiéndose así en mitos “literarizados”. En efecto, cuando alguno de los personajes de las historias míticas ancestrales transmitidas por la tradición oral ha sido escogido como personaje principal del relato escrito por algún autor concreto de la Antigüedad (Hesiodo, Sófocles, Eurípides, Ovidio, Séneca, etc.) o de épocas más cercanas a nuestro tiempo (Corneille, Racine, Joyce, Anouilh, Giraudoux, Camus, Sartre, Robbe-Grillet, etc.), ese personaje adquiere ahora una dimensión y un relieve particular dentro de la historia en la que el autor le ha situado. El mito ancestral pasa entonces a convertirse en mito «literarizado», es decir asumido por un texto literario concreto en el cual el tema que caracteriza al mito adquiere un enfoque narrativo y argumentativo propio. Ese mismo mito con su temática y sus personajes característicos puede ser recogido y reformulado por otros autores en textos literarios diferentes que van a ofrecer también un enfoque propio del tema y de su dimensión significativa.

Trataremos igualmente de abordar el proceso de “reescritura” de los llamados “mitos literarios”, es decir ciertas obras literarias que han surgido en un determinado

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

contexto cultural presentado unos personajes y una temática de alcance mítico o que se han convertido en mitos dentro de la tradición cultural y literaria y, por eso mismo, han pasado por un proceso de “reescritura” o de actualización de su valor simbólico e iluminador. Para proceder con rigor a la hora de analizar las dimensiones que asumen los mitos en los textos literarios, conviene, por lo tanto, precisar desde qué perspectivas se aborda el concepto complejo de mito<sup>3</sup> y tener en cuenta las relaciones que se puedan establecer entre los siguientes niveles de enfoque que remiten a conceptos diferentes:

- a) el concepto de mito en su dimensión primigenia o esencial como relato fundador, simbólico y ejemplar;
- b) el concepto de mito literarizado;
- c) el concepto de mito literario;
- d) el mito explícito y el mito implícito;
- e) los temas míticos y su reescritura en los textos literarios.

#### a) El mito en su dimensión primigenia

Como hemos señalado al principio del presente estudio, el mito, en su dimensión primigenia, es un relato fabuloso, surgido de la imaginación creadora del espíritu humano, que viene a ofrecer una respuesta en forma de historia simbólica a una pregunta sobre una cuestión problemática relacionada con el destino del hombre o con el enigma del origen del universo. Siguiendo a Mircea Eliade, podemos decir que el relato mítico tiene un carácter fundador y religioso porque transforma el caos en cosmos y traza un tipo de relación entre el hombre y el universo. Eliade afirma, en efecto, que en las sociedades primitivas y arcaicas, el mito constituye el fundamento de la sociedad y de la cultura, porque se trata de un relato “sagrado”:

Pour de telles sociétés, le mythe est censé exprimer la *vérité absolue*, parce qu’il raconte une *histoire sacrée*, c’est-à-dire une révélation trans-humaine qui a eu lieu à l’aube du Grand Temps, dans le temps sacré des commencements (*in illo tempore*). Étant *réel* et *sacré*, le mythe devient *exemplaire* et par conséquent *répétable*, car il sert de modèle, et conjointement de justification, à tous les actes humains (Eliade, 1957: 21-22).

Para Gilbert Durand, el mito presenta una estructuración “sintética” que trata de conciliar la causalidad diacrónica del discurso (*Logos*) y la temporalidad anterior del *Epos* con la intemporalidad de los “arquetipos y de los símbolos”. Por eso, el mito constituye una “búsqueda del tiempo perdido” y sobre todo “un esfuerzo de comprensión y de reconciliación con un tiempo eufemizado y con la muerte vencida o transmutada en aventura paradisiaca” (Durand, 1969: 431 y 433)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Ver a este respecto, por ejemplo, los planteamientos de Pierre Brunel en *Mythocritique. Théorie et parcours*, pp. 27-86.

<sup>4</sup> La traducción es nuestra.

Durand, en los estudios recogidos en su obra *De la mitocrítica al mitoanálisis* (1979), va a insistir en la dimensión del mito como «relato fundador» y como «postrer discurso» que viene a ofrecer una respuesta a la lucha entre fuerzas antagónicas:

El mito, diseminación diacrónica de fuerzas dramáticas y de símbolos, sistema último, asintótico, de integración de los antagonismos, constituye el último discurso, y ese último discurso expresa en definitiva “la guerra de los dioses” (Durand, 1993: 30-31)<sup>5</sup>.

En relación con este planteamiento, Durand recuerda que Nietzsche percibe el fundamento de la tragedia griega como un antagonismo entre las fuerzas apolíneas (luminosas, racionales) y las fuerzas dionisiacas (vitales, hedonistas, oscuras). Desde su perspectiva filosófica y antropológica, Durand insiste en el hecho de que el mito trasciende a la historia y la anima desde dentro porque cada época se plantea sus propios interrogantes y busca respuestas en determinadas figuras míticas (de ahí la importancia del “mitoanálisis”):

Es el mito el que, de alguna manera, distribuye los papeles de la historia, y permite decidir lo que configura el momento histórico, el alma de una época, de un siglo, de una época de la vida. El mito es el módulo de la historia y no a la inversa. [...] El mito va por delante de la historia, da fe de ella y la legitima. [...] El mito aparece como postrer discurso, relato fundador (primero o último), no importa, en el que se constituye, lejos del principio del tercio excluso, la tensión antagonista fundamental para cualquier desarrollo del sentido (Durand, 1993: 32, 33 y 36)<sup>6</sup>.

El planteamiento de Durand sobre el mito como discurso primero o último, le lleva a observar las estructuras míticas dentro de las historias narrativas literarias, en la búsqueda que anima a los personajes y en el decorado donde esa búsqueda se inscribe. El objeto de la “mitocrítica” consistirá en poner de relieve los “mitemas” y los esquemas o estructuras míticas que están operando en las obras literarias ya sea en la búsqueda y en el comportamiento que asumen los personajes o ya sea en el decorado donde se configura el sentido de la historia narrada, aunque esa historia no manifieste expresamente una relación con algún mito concreto.

Pierre Brunel, por su parte, ve en la estructura del mito una especie de «oxímoron» dialéctico en el que entran en relación elementos opuestos (1992: 63) y hace alusión a la definición que Durand ofrece de la estructura del mito como “sistema de fuerzas antagonista”. Y es esta vocación de integrar y de conciliar los contrarios lo que confiere al mito un poder estructurador de textos que persiste por encima del paso del tiempo:

---

<sup>5</sup> Citamos aquí la traducción que ha realizado Alain Verjat (*De la mitocrítica al mitoanálisis*, Barcelona: Anthropos, 1993). En francés la obra de Durand se titula *Figures mythiques et visages de l'œuvre. De la mythocritique à la mythanalyse*.

<sup>6</sup> Traducción de Alain Verjat.



Et c'est parce qu'il est tendu entre des forces antagonistes, entre des sens contradictoires, qu'il peut être un ferment pour une littérature qui défie le temps, un noyau vivant pour l'œuvre qui le fait apparaître en transparence (Brunel, 1992: 71).

La mitocrítica desde la perspectiva de Brunel justifica el interés especial que reviste el análisis de un mito "literarizado".

#### b) El mito literalizado

El concepto de *mito literario* y el concepto de mito reelaborado dentro de un texto literario (lo que se entiende por mito *literarizado*) han sido tratados por Pierre Brunel (1992 y 1997) en sus estudios sobre mitocrítica. Pero estos conceptos han quedado precisados de una manera más específica por Philippe Sellier (1984) y por André Siganos (1993 y 2005). Continuando los planteamientos de Sellier, Siganos afirma que tanto el mito "literarizado" como el "mito literario" presentan una forma estética y un contenido temático bien estructurados alcanzando así un poder de simbolización especial de signo metafísico. No se trata ya, por lo tanto, de relatos anónimos transmitidos por una cultura o una colectividad, sino de textos concebidos y organizados por un autor individual que ha recogido el "sintagma de base" de uno o de varios textos fundadores:

Le mythe littéraire, comme le mythe littérisé, est un récit fermement structuré, symboliquement surdéterminé, d'inspiration métaphysique (voire sacrée) reprenant le syntagme de base d'un ou plusieurs textes fondateurs (Siganos, 1993: 32).

El mito *literarizado* tiene como característica específica el hecho de ser una adaptación o reformulación individual de un relato arcaico perteneciente a la mitología colectiva de una cultura o de un pueblo: "[II] reprend les éléments d'un récit archaïque sans doute bien antérieur à l'actualisation qu'il en présente, que cette actualisation soit simplement textuelle ou littéraire" (Siganos, 1993: 27). Esto quiere decir que la fuente de un mito literarizado es un mito étnico o religioso ancestral cuya versión original resulta inalcanzable. Por otro lado, el mito literarizado será reformulado de nuevo por otros escritores y dará lugar a una serie de versiones o de reactualizaciones a lo largo de la historia literaria. En el caso de la reescritura de los mitos judeocristianos (Adán y Eva, el Paraíso perdido, Satán o Lucifer, Caín y Abel, el diluvio universal, Judith, Herodías y Salomé, el Apocalipsis, etc.), la readaptación o transposición a un texto literario se produce tomando como intertexto (o hipotexto) la versión recogida en alguno de los libros de la Biblia. Como ejemplo de mitos griegos literarizados podríamos citar las diversas obras literarias que tratan los temas de Edipo, Orfeo, Prometeo, Pygmalión, Narciso, Medea, Antígona, etc. El relato mítico de Medea, por ejemplo, ha sido "literarizado" en la Antigüedad clásica en textos de Píndaro, Eurípides, Ovidio, Valerio Flaco, Séneca, etc. En el siglo XVII, el mito de Medea es tratado por Corneille, y en el siglo XX, será reescrito o reformulado por diversos escri-

tores de las literaturas europeas. El mito de Edipo y el mito de Antígona han encontrado una de sus últimas reformulaciones en la obra del escritor belga Henry Bauchau<sup>7</sup>.

En lo que se refiere al estudio de la reescritura de los mitos, hay que señalar, por ejemplo, la obra de Raymond Trousson *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne* (1964 y 1976) donde analiza las diversas actualizaciones literarias del mito de Prometeo en Europa, y la obra de Monserrat Morales<sup>8</sup> sobre el mito de Edipo y su proyección en la literatura francesa. A propósito de R. Trousson, conviene aclarar aquí que el concepto actual de mito “literarizado” y de “mito literario” se acerca bastante a lo que él llama *tema* literario en un estudio titulado *Thèmes et mythes* (1981) donde traza una distinción entre el *motivo* (que corresponde a la actitud, la pasión o la finalidad que mueve un personaje: la seducción, la rivalidad padre-hijo, el amor incestuoso entre el padre y la hija, la mujer traicionada y abandonada etc.) y el *tema*, que corresponde al personaje (Don Juan, Edipo, Electra, Medea, etc.) que, dentro de una obra literaria significativa, encarna esa actitud o que tiene que enfrentarse a una determinada situación más o menos fatal. Este tipo de personajes míticos darán lugar, según Trousson (1981: 23), a una tradición literaria en la que la identidad y la problemática encarnada por el personaje será enfocada desde nuevas perspectivas o nuevos planteamientos según la sensibilidad del autor o la mentalidad de la época. Esta “tradición” de nuevas adaptaciones de un “tema” literario es equivalente a lo que en este estudio llamamos «reescritura» de los mitos literarios.

### c) El mito literario

A diferencia del mito “literarizado”, el *mito literario*, tiene su origen en un texto concreto creado por un autor individual. El esquema narrativo de ese texto da forma literaria a un conflicto entre principios o tendencias contrapuestas o a una problemática humana de tipo afectivo, ético o espiritual ofreciendo una respuesta determinada en el comportamiento del personaje principal. Ese comportamiento adquiere un poder simbólico especial que será considerado por la conciencia colectiva como un modelo iluminador o paradigmático que va a ejercer una proyección sobre otras obras literarias o artísticas dando lugar a nuevas versiones inspiradas en el mismo esquema narrativo. Así, según Siganos, el mito literario “se constitue par les reprises individuelles successives d’un texte fondateur individuellement conçu” (2005: 96). Como ejemplos de mitos literarios, señalaremos el mito de Tristán e Iseo, el mito de Don Juan y el mito de Fausto. Estos mitos, cuyos creadores se han apoyado en tradiciones y leyendas populares, ofrecen figuras arquetípicas del amor apasionado, ciego y fatal que impulsa el comportamiento de los amantes (Tristán e Iseo), del seductor que

<sup>7</sup> Bauchau, Henry: *Oedipe sur la route*, roman, Arles, Actes Sud, 1990; *Diotime et les lions*, récit, Arles, Actes Sud, 1991; *Antigone*, roman, Arles, Actes Sud, 1997.

<sup>8</sup> Morales Peco, Montserrat: *Edipo en la literatura francesa. Las mil y una caras del mito*.

confía en su propio poder y se mofa del poder divino (Don Juan) y del individuo ambicioso e insatisfecho que pacta con el diablo para lograr alcanzar la sabiduría y la belleza (Fausto).

La reescritura del mito de Don Juan con sus diversas actualizaciones literarias y artísticas ha dado lugar a diversos estudios como, por ejemplo, el de Otto Rank, *Don Juan y el doble* (1932), el de Jean Rousset<sup>9</sup>, y los realizados por Pierre Brunel<sup>10</sup>.

#### d) El mito explícito y el mito implícito

Los esquemas míticos pueden aparecer en los textos literarios de una manera explícita tanto por el nombre de los personajes como por el tipo de historia narrada. Así, por ejemplo, *Oedipe sur la route* (1990) de Henry Bauchau reformula explícitamente el relato del mito de Edipo, y el drama de Jean Giraudoux *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* reformula también explícitamente algunos aspectos de *La Iliada* de Homero, aunque Giraudoux nos ofrece una reinterpretación muy libre y muy personal de los personajes de *La Iliada*. Pero lo más frecuente es que el mito como principio dinamizador de lo imaginario, se encuentre operando de una manera implícita<sup>11</sup>. Por eso, en muchas obras literarias, los personajes, las situaciones, la temática de la historia narrada o el decorado donde se inscribe, pueden estar actualizando y reformulando, más o menos implícitamente, algún mito determinado. Así, por ejemplo, Michel Butor en *L'Emploi du temps* reescribe los mitos del Laberinto, de Teseo y de Ariadna, en el contexto contemporáneo de una ciudad inglesa. *Les Gommages* de Robbe-Grillet es una reescritura del mito de Edipo en los esquemas de la novela policíaca. Por otro lado, en el conjunto de las obras de un escritor pueden aparecer de manera implícita varios esquemas míticos organizados en torno a un mito principal, como ha puesto de relieve Simone Vierne en *Jules Verne, Mythe et modernité*.

#### e) Los temas míticos y su reescritura en los textos literarios

En el campo diverso y complejo de la literatura existen toda una serie de mitos que no van unidos al nombre de un personaje prototípico sino que son más bien *temas míticos* que responden a una serie de características constitutivas que los escritores actualizan en relatos pertenecientes a ciertos géneros como, por ejemplo, la literatura fantástica, la ciencia ficción, la novela lírica, la novela de aprendizaje, la novela de artista o de búsqueda estético-existencial<sup>12</sup>, el cuento filosófico, etc. También la poesía contemporánea, desde la profunda renovación que experimenta tras el romanticismo,

<sup>9</sup> Rousset, Jean: *Le Mythe de Don Juan*. París, Armand Colin, coll. U prisme, 1978.

<sup>10</sup> Ver a este respecto Brunel, Pierre, *Dictionnaire de Don Juan*. París, Robert Laffont, col. Bouquins, 1999 y la página web [http://www.crlc.paris4.sorbonne.fr/Mythe\\_et\\_Littérature.Nouvelles\\_recherches\\_sur\\_Don\\_Juan](http://www.crlc.paris4.sorbonne.fr/Mythe_et_Littérature.Nouvelles_recherches_sur_Don_Juan) (Pierre Brunel, Cours FR 480/580 2003-2004).

<sup>11</sup> Ver a este respecto el artículo de Simone Vierne « Mythocritique et mythanalyse (in IRIS, nº 13, 1993, p. 43-56), recogido en la página web del Centre de Recherches sur l'Imaginaire de la Universidad Stendhal de Grenoble: [http://www.u-grenoble3.fr/cr/page\\_def\\_imaginaire.htm](http://www.u-grenoble3.fr/cr/page_def_imaginaire.htm).

<sup>12</sup> Como ejemplo de novela de búsqueda estético-existencial señalaremos *À rebours* de J.-K. Huysmans.

ha producido sus propios mitos y sus propios temas míticos como, por ejemplo, el mito del poeta infeliz o “poeta maldito” y el mito del “poeta visionario”, mitos que ha sido cultivados, desde una perspectiva personal, por poetas como Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud, etc. Baudelaire, por ejemplo, recurre a las alegorías del “Albatros” y del “Cisne” para ilustrar el mito del “poeta maldito” y hacer percibir su dimensión espiritual y su trágico destino en el mundo de la “modernidad”. La figura del Cisne, desterrado de su “hermoso lago natal”, se complementa en el texto con la figura mítica de Andrómaca (*Andromaque, je pense à vous!*) la viuda de Héctor, que tuvo que sufrir la amargura del destierro y de la opresión en un país extraño.

Uno de los temas míticos más característicos del género de la literatura fantástica es el tema del *Doble* con el que muchos escritores desde J.P. Richter y desde Hoffmann han intentado dar forma literaria a la misteriosa problemática de la identidad del *yo* y de la identidad del *otro*, a la angustia del desdoblamiento o de la escisión de la conciencia personal, y a la inquietante sensación que produce la percepción de un individuo cuya identidad parece repetir la identidad de otro o confundirse con ella. El tema del *doble* es ambiguo y está abierto a significaciones diversas y contrapuestas. Puede orientarse hacia el “Yo ideal”, el “alma gemela”, la identidad soñada de la plena armonía con el cosmos, o puede orientarse hacia la “parte oscura”, el peso de la animalidad o de la irracionalidad que subyace dentro de nosotros y que acecha y fascina a la conciencia arrastrada por la dinámica misteriosa del deseo. Por eso, este tema mítico del desdoblamiento del ser humano ha sido reescrito y enfocado de múltiples maneras por muchos escritores (Hoffmann, Poe, Gautier, Maupassant, Dostoievski. H. James, Stevenson, Wilde, Pirandello, S. King, Borges, Cortázar, Carlos Fuentes, José M<sup>a</sup> Merino, etc.) que han iluminado su valor simbólico, metafísico y existencial desde obsesiones, inquietudes y perspectivas bien diversas<sup>13</sup>.

Otros temas míticos de la literatura fantástica que han sido “reescritos” de múltiples maneras dando lugar a versiones y enfoques muy diversos son, por ejemplo, el tema del Amor y la Muerte enfocado desde una perspectiva supranatural (la fuerza misteriosa del Amor frente al poder de la Muerte), los mitos inquietantes y terroríficos del Vampiro o del Licántropo, el tema del Aparecido que vuelve o actúa desde el más allá de la muerte, el Pacto diabólico, el Monstruo o la criatura artificial creada por un científico demiúrgico que asume un poder diabólico sobre la vida y la muerte, el objeto inanimado que se anima y se convierte en ejecutor de un castigo contra alguien que ha transgredido una prohibición, etc. Todos estos temas míticos, lo mismo que el tema del *Doble*, han sido tratados con un enfoque literario personal por muchos escritores desde la época del romanticismo, y siguen siendo tratados en la actua-

---

<sup>13</sup> El estudio de Antonio Ballesteros titulado *Narciso y el Doble en la literatura fantástica victoriana* constituye un enfoque interesante sobre la reformulación literaria del tema mítico del *doble* en una época determinada.

lidad, pero responden a inquietudes y preocupaciones ancestrales que pueden ser observadas en las creencias, supersticiones y leyendas de las culturas antiguas y en el imaginario tradicional de muchos pueblos de Europa.

El esquema narrativo fundamental que identifica a cada uno de estos temas míticos es mucho más flexible que el de un mito literario centrado sobre un personaje prototípico. Por eso deja un amplio margen a la imaginación creadora de cada autor, aunque éste debe respetar por otro lado las prescripciones de la estética del género fantástico (producir una impresión de inquietante extrañeza ante la fuerza misteriosa de lo inexplicable y de lo sobrenatural que viene a subvertir o a poner en cuestión el orden de lo natural y de lo racional)<sup>14</sup>. Por otro lado, en un relato fantástico pueden estar operando varios temas míticos dentro de la misma historia, como ocurre, por ejemplo, en *La Morte amoureuse* de Gautier donde el tema del Amor y de la Muerte se mezcla con el tema del Vampiro (actualizado en la fascinante Clarimonde, la mujer fatal que ejerce un poder supranatural de seducción erótica sobre el clérigo Romuald), con el tema del Doble (la doble vida de Romuald) y con el tema del Pacto diabólico (la dimensión luciferiana de Clarimonde que exige ser *adorada* por Romuald). En *Le Horla* de Maupasant se mezclan también dos temas míticos fundamentales: el tema del Doble (la identidad escindida del protagonista arrastrado por el lado oscuro, misterioso e irracional de su alma) y el tema del Vampiro actualizado en el extraño “Horla”, el ser invisible y destructor que opera como un vampiro espiritual absorbiendo la energía psíquica y la voluntad del protagonista.

### 3. El estudio de la “reescritura” o de las relaciones de *hipertextualidad* entre los textos y los mitos

Una vez expuestos estos conceptos, podemos afirmar que la actividad de reescritura o de reformulación de los mitos ancestrales «literarizados», de los mitos literarios y de los temas míticos a lo largo de la historia literaria de las diversas culturas, constituye un reconocimiento del poder de identificación y de fascinación que los mitos ejercen sobre los lectores de todas las épocas porque en ellos perciben respuestas ejemplares a ciertos interrogantes de carácter permanente. La reescritura, realizada con sensibilidad e imaginación personal, activa las posibilidades iluminadoras de los mitos literarios y permite inscribir dentro de su esquema narrativo nuevos planteamientos que pueden ofrecer nuevas respuestas, por la vía estética de la ficción, a nuevas preguntas o interrogantes que suscitan los aspectos inquietantes o enigmáticos del destino humano. H.R. Jauss (1988: 219) concibe la historia literaria de un mito como una gran actividad de diálogo entre sus distintas actualizaciones que van formando a lo largo de esa historia una respuesta compleja a un gran interrogante *que concierne al mismo tiempo al hombre y al mundo*, pero con cada replanteamiento, la res-

<sup>14</sup> Sobre la estética del género fantástico ver: Juan Herrero, *Estética y pragmática del relato fantástico*.

puesta puede introducir un nuevo sentido que podrá ser replanteado, a su vez, en otra actualización o reformulación posterior.

Las semejanzas entre las diversas actualizaciones hacen del mito una especie de *intertexto* ideal de referencia. Ahora bien, como cada actualización presenta un universo textual específico, ese universo puede ser analizado desde el concepto que Genette designa con el nombre de *hipertextualidad*<sup>15</sup>, es decir un texto B (“hipertexto”) que reformula a otro texto anterior A (“hipotexto”) sin el cual el texto B no existiría como tal. La relación de hipertextualidad no es de comentario o de cita del texto anterior por el texto nuevo sino que implica una relación de transformación. Según Ivanne Rialland<sup>16</sup>, en el caso de la transformación de un mito, el hipertexto reescribe el *intertexto* ideal del mito por medio de lo que Riffaterre llama un *interpretante*<sup>17</sup> que corresponde a la perspectiva desde la cual se está enfocando al mito en el texto. Por otro lado, las diversas modificaciones introducidas por la reescritura de un mito quedarán pronto asumidas en su espacio mítico global, surgido de la imaginación creadora. Ese espacio mítico global, que se enriquece con cada actualización individual, es percibido por la conciencia colectiva como un esquema simbólico prototípico desde el cual se va iluminando la dimensión problemática del destino y de la experiencia del ser humano. Por eso Ivanne Rialland (2005), comentando el estudio “Hypertextualité et mythocritique” de Danièle Chauvin<sup>18</sup>, insiste en la función del mito como “intertexto” generador de nuevos textos que instauran con él relaciones de *hipertextualidad* y justifican así la perennidad del mito:

En un sens, et si l'on suspend la question des raisons de la reprise, c'est bien l'hypertextualité qui crée le mythe, notamment le mythe littéraire: Les œuvres individuelles sont toutes des mythes en puissance, mais c'est leur adoption sur le mode collectif qui actualise, le cas échéant, leur “mythisme”<sup>19</sup>. À l'inverse, c'est peut-être le mythe qui crée l'hypertextualité.<sup>20</sup>

Rialland cita también estas palabras de Paul Ricoeur sobre el mito como memoria viva del pasado y palabra abierta hacia el futuro: “Le mythe [...] est reprise

<sup>15</sup> Sobre en concepto de «hipertextualidad», ver Genette, Gérard, *Palimpsestes. La Littérature au second degree*, p. 13.

<sup>16</sup> Rialland, Ivanne: “Mythe et hypertextualité”.

<sup>17</sup> Michael Riffaterre define así “el interpretante”: “L'interprétant, lien entre le déjà-dit de l'intertexte et la réécriture qui est le texte, a donc pour fonction d'engendrer la manière de cette réécriture, et d'en dicter les règles de déchiffrement”, en “Sémiotique intertextuelle: l'interprétant”, p. 134. Citado por I.Rialland en *op. cit.*

<sup>18</sup> El estudio de Danièle Chauvin “Hypertextualité et mythocritique” está recogido en *Questions de mythocritique. Dictionnaire*.

<sup>19</sup> Las palabras entrecomilladas corresponden a una cita de Claude Lévi-Strauss, *L'Homme nu*. París, Plon, 1971, p. 560.

<sup>20</sup> Ivanne Rialland: “La mythocritique en questions”.

créatrice de sens: reprise, et donc mémoire, et comme tel, tournée vers la ou les paroles antérieures, mais aussi créatrice et donc tournée vers l'avenir, parole inventive”.

### 3.1. La “reescritura” de los mitos desde la perspectiva de la mitocrítica, del mitoanálisis y de la literatura comparada

Al enfocar la reescritura de un mito determinado dentro de un texto concreto, estos estudios se sitúan en el campo de la mitocrítica y de la literatura comparada, y estos campos se inscriben, a su vez, en el cruce donde convergen otras ciencias y disciplinas, es decir dentro del terreno complejo de la interdisciplinaridad. En efecto, analizar la reescritura de un mito implica poner en relación al menos dos textos o dos versiones distintas de ese mito. Los textos pueden ser de lenguas y de literaturas bien diferentes o pertenecer a contextos históricos y socioculturales también muy diferentes. Por otro lado, el enfoque de los aspectos míticos debe tener en cuenta el trasfondo metafísico, ideológico, antropológico y psicoanalítico que subyace en la configuración del mensaje específico de los textos analizados.

Para realizar este tipo de estudios, habrá que observar, por un lado, qué aspectos del esquema narrativo fundamental del mito en cuestión se mantienen en el texto (el mito es entonces un “intertexto” o un “hipotexto” de referencia que el texto reproduce sin citarlo), y, por otro lado, qué tipo de transformaciones introduce el texto dentro de ese esquema, ya sea porque integra planteamientos propios de otro mito, o ya sea porque en el universo del texto desaparecen ciertos elementos constitutivos y aparecen otros nuevos. La fusión de los elementos permanentes con los elementos nuevos produce la significación propia que el texto confiere al mito y a su dimensión simbólica y reveladora.

El análisis del trasfondo mítico de un texto literario puede realizarse tomando como perspectiva metodológica el concepto de *mitocrítica* que propugna Gilbert Durand (1961 y 1977). La mitocrítica de Durand se propone descubrir los «mitemas» (las unidades mínimas de significación en un relato mítico) que de una manera «patente» o de una manera “latente” están operando en la estructura de un texto. Un mitema puede ser un tema determinado, un motivo significativo, un «decorado mítico», una situación dramática, etc. Los géneros literarios, los estilos y los movimientos artísticos suelen ir unidos al resurgimiento o a la atracción por ciertos mitos. Los mitemas «patentes» son fáciles de observar porque manifiestan de forma estereotipada situaciones o nombres de personajes relacionados con un mito determinado. Lo descriptivo y lo convencional queda resaltado. Los mitemas “latentes” confieren al texto una dimensión alegórica y el relato tiende al apólogo o a la parábola. El sentido del mito asume entonces nuevas significaciones o responde a intenciones más o menos disfrazadas tras los aspectos del momento sociocultural. La mitocrítica pondrá de relieve los mitos que caracterizan el universo personal (obsesiones recurrentes) de un autor, las transformaciones que introduce o su manera de asumir los mitos dominan-

tes de su tiempo o de reaccionar frente a ellos. La mitocrítica se relaciona así con el *mitoanálisis* cuyo objetivo consiste en identificar los mitos que animan la creación artística y cultural de una época para caracterizar su dimensión psicológica y su sentido sociológico. El mitoanálisis procede comparando la dimensión mítica de las obras de diversos escritores o artistas para deducir los mitos directores de una época histórica y observar cómo se van transformando o modificando por la sensibilidad personal de cada escritor o por la emergencia de otros mitos más adaptados a la evolución del espíritu de la época<sup>21</sup>.

Durand adopta una perspectiva antropológica apoyada en una filosofía de las “estructuras del imaginario”, y desde esta perspectiva todas las obras literaras (especialmente las obras narrativas) operan con arquetipos, estructuras y esquemas míticos que un análisis de mitocrítica tendrá que poner de relieve. Hay que señalar, sin embargo, que la mitocrítica en la línea de Durand desborda ampliamente el campo específico de la “reescritura” de los mitos literarios porque sus planteamientos no están necesariamente orientados a poner de relieve cómo se modulan y se establecen las relaciones de “hipertextualidad” entre un texto literario concreto y un mito concreto que opera como “intertexto” (o “hipotexto”) de referencia.

Pierre Brunel ha orientado los estudios de mitocrítica en una dirección más específica centrada en el análisis de aquellos textos literarios en los que pueda detectarse o ponerse de relieve la presencia de ciertos rasgos o elementos que establecen una especial relación entre el texto y un mito concreto (por ejemplo, el mito de Orfeo, el mito de Teseo, el de Ulises, etc.). Se trata de descubrir cómo el lenguaje del mito está operando en el discurso del texto como una especie de “intertexto”: “Le mythe, langage préexistant au texte, mais diffus dans le texte, est l’un de ces textes qui fonctionnent en lui” (Brunel, 1992: 61). El análisis de la significación del universo del texto se hará entonces teniendo en cuenta cómo quedan integrados dentro de él los elementos que el autor ha recogido del mito: “La présence d’un élément mythique dans un texte sera considérée comme essentiellement signifiant. Bien plus, c’est à partir de lui que s’organisera l’analyse du texte” (Brunel, 1992: 82). Desde esta perspectiva, los estudios de mitocrítica tendrán por objeto establecer el tipo de analogía existente entre el mito y el texto que lo reformula o lo reescribe: “Un texte peut reprendre un mythe, il entretient une relation avec lui. Mais la mythocritique s’intéressera surtout à l’analogie qui peut exister entre la structure du mythe et la structure du texte” (Brunel, 1992: 67).

---

<sup>21</sup> El estudio titulado “El siglo XIX y el regreso de Hermes”, que G. Durand presenta en el capítulo 9 de *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*, ofreciendo su interpretación de cómo el mito de Hermes ha sido asumido de una manera diferente en la obra de Baudelaire, de Proust, de Gide y de Herman Hesse, puede servir de apoyo para analizar la reescritura de un mito literario en obras de autores diferentes.



Brunel ofrece tres criterios o vías para llevar a cabo el análisis comparativo: la *emergencia*, la *flexibilidad* y la *irradiación* del mito en el texto. Pero es consciente que estos criterios deben ser replanteados de manera nueva para cada texto y que no se pueden teorizar desde un planteamiento general y abstracto:

Aujourd'hui je considère plutôt l'émergence, la flexibilité et l'irradiation des mythes dans le texte comme des phénomènes toujours nouveaux, des accidents particuliers qu'il est vain de vouloir capturer dans le filet des règles générales. La classification que je propose n'a elle-même pour but que d'apporter un peu de clarté et de fonder un mode d'analyse littéraire (Brunel, 1992: 72).

Según Brunel, el mito “emerge” dentro del universo de un texto de una manera explícita o más o menos implícita. Una simple palabra (el nombre de un personaje, por ejemplo) puede estar señalando la vía que nos conduce al mito. Un texto puede modificar libremente un mito, pero éste ejerce una “irradiación” dentro del universo narrativo del texto donde se van a actualizar algunos de los rasgos fundamentales que caracterizan al mito. El mito es “flexible” en su adaptación al texto, pero en esa adaptación el mito es “resistente” y su huella permanece imborrable: “Susceptible de modifications, adaptable, l'élément mythique est pourtant résistant dans le texte” (1992: 79). Esa resistencia no excluye, sin embargo, la originalidad en la adaptación, porque el deber del escritor es hacer escuchar su propia voz “sobre las voces de los demás”, y el mito no es algo fijo sino que admite muchas variantes (“rien n'est moins fixé que le mythe”, p.80). Brunel ha examinado con sensibilidad y minuciosidad cómo han modulado y orientado los mitos muchos poetas y escritores. Como ejemplo, señalaremos aquí su estudio sobre el mito de Orfeo en *El Desdichado* y en *Aurelia* de Gérard de Nerval (1992: 67-71, y 112-123).

Otros estudios de interés que pueden ofrecer una base metodológica para este tipo de análisis son los realizados por Pierre Albouy, Raymond Trousson y Carlos García Gual. Los enfoques más actuales sobre los aspectos de la mitocrítica se pueden consultar en el estudio colectivo titulado *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, al que ya nos hemos referido y en el que aparecen temas de gran interés tratados por A. Siganos, Y. Chevrel, D. Chauvin, entre otros.

#### 4. Conclusión

Para terminar estas consideraciones sobre el estudio de la reescritura de los mitos literarios, diremos que los análisis de mitocrítica y de literatura comparada tendrán que iluminar las relaciones de “hipertextualidad” que un texto concreto establece con el mito o con los mitos que ese texto está reformulando y reorientando. El mito reformulado opera entonces como un «interpretante» o como un “intertexto” frente al cual adquiere sentido la labor de profundización o de modificación que ha introducido como marca original el autor del texto nuevo. El significado de esa labor transformadora tendrá que ser explicitado desde alguna (o varias) de las siguientes perspecti-

vas de enfoque:

- a) El texto manifiesta una labor de *profundización* en ciertos elementos constitutivos del esquema fundamental del mito que no habían sido desarrollados antes de una manera específica.
- b) El texto manifiesta una labor de *reorientación* del esquema sintagmático fundamental hacia un escenario y una problemática diferentes relacionados con la sensibilidad de la época del texto o con la visión personal del mundo que proyecta el autor en el universo del texto.
- c) El texto manifiesta una labor de *modificación del género* y del *tono* desde los cuales se había tratado anteriormente el tema y el esquema sintagmático del mito, pasando ahora a adoptar un tono de ironía, de distancia crítica o incluso de caricatura o de parodia, para introducir un planteamiento “desmitificador” o para buscar un efecto de perplejidad o de humor que contribuyen a cuestionar o transgredir la dimensión simbólica y metafísica del mito convirtiendo el texto en una lectura más o menos alusiva e irónica de una problemática social o ideológica relacionada con los esquemas y los estereotipos dominantes en el contexto cultural donde se sitúa el autor.
- d) El texto manifiesta una labor de *inversión* o de plena *transformación* de los elementos constitutivos del mito inscribiendo en ellos una búsqueda de signo diferente de nuevos valores o de nuevas inquietudes que se puede plantear el ser humano para iluminar las dimensiones oscuras y misteriosas del destino. Esta labor ha sido emprendida por Michel Tournier, por ejemplo, en algunos de sus relatos “míticos” (*Vendredi ou les Limbes du Pacifique*, *Le Roi des Aulnes*, *La Goutte d’Or*, *La fugue du petit Poucet*, etc.) en los cuales rescribe el mito del Génesis o de los orígenes del ser humano enfrentado al enigma del cosmos, el mito ambiguo del ogro, el mito del andrógino, del gemelo, del doble, de la caída y de la redención<sup>22</sup>.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTEROS, Antonio (1998): *Narciso y el Doble en la literatura fantástica victoriana*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

BOULOUMIÉ, Arlette (1988): *Michel Tournier. Le roman mythologique*. París, J.Cortí.

---

<sup>22</sup> Ver a este respecto el estudio de Arlette Bouloumié, *Michel Tournier. Le roman mythologique*.

- BRUNEL, Pierre (1992): *Mythocritique. Théorie et parcours*. Paris, Presses Universitaires de France, Écriture.
- BRUNEL, Pierre (1997): *Apollinaire entre deux mondes. Le contrepoint mythique dans Alcools. Mythocritique II*. Paris, PUF, collection Écriture.
- CHAUVIN, Danièle, André SIGANOS y Philippe WALTER [dir.] (2005): *Questions de mythocritique. Dictionnaire*. Paris, Éditions Imago.
- CHAUVIN, Danièle (2005): "Hypertextualité et mythocritique", in *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, sous la direction de Danièle Chauvin, André Siganos et Philippe Walter. Paris, Éditions Imago, 2005.
- CHEVREL, Yves & DUMOULIE, Camille [dir.] (2000): *Le mythe en littérature*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DURAND, Gilbert (1969): *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas.
- DURAND, Gilbert (1961): *Le décor mythique de «La Chartreuse de Parme»*. Paris, J.Cortí.
- DURAND, Gilbert (1993): *De la mitocrítica al mitoanálisis*. Barcelona, Anthropos, Traducción de Alain Verjat.
- DURAND, Gilbert (1979): *Figures mythiques et visages de l'œuvre. De la mythocritique à la mythanalyse*. Berg International, (2<sup>e</sup> éd., Paris, Dunod, 1992).
- EIGELDINGER, Marc (1987): *Mythologie et intertextualité*. Ginebra, Slatkine.
- ELIADE, Mircea (1957): *Mythes, rêves et mystères*. Paris, Gallimard.
- GENETTE, Gérard (1992): *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris, Éditions du Seuil, Points essais.
- HERRERO CECILIA, Juan (2000): *Estética y pragmática del relato fantástico*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- JAUSS, Hans Robert (1988): *Pour une herméneutique littéraire* [traduit de l'allemand par Maurice Jacob]. Paris, Gallimard, Bibliothèque des idées.
- JOLLES, André (1930): *Formes simples*. Paris, Seuil, 1972 [trad. franç.].
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1958): "La structure des mythes", *Anthropologie structurale*. Paris, Plon.
- MONNEYRON, Frédéric (1995): *L'Androgyne décadent: mythe, figure, fantasmes*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MORALES PECO, Montserrat (2002): *Edipo en la literatura francesa: las mil y una caras de un mito*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RIALLAND, Ivanne (2005): "La mythocritique en questions", *Acta Fabula*, Printemps 2005 (Volume 6 numéro 1), URL: <http://www.fabula.org/revue/document817.php>.
- RIALLAND, Ivanne: "Mythe et hypertextualité", *Fabula*, URL: [http://www.fabula.org/ate-lier.php?Mythe\\_et\\_hypertextualit%26acute%3B](http://www.fabula.org/ate-lier.php?Mythe_et_hypertextualit%26acute%3B).
- RIFFATERRE, Michael (1979): "Sémiotique intertextuelle: l'interprétant", *Revue d'esthétique*, nº 1-2.
- RIFFATERRE, Michael (1979): *La Production du texte*. Paris, Éditions du Seuil, Poétique.

- ROUGEMONT, Denis de (1961): *Les Mythes de l'Amour*. Paris, Albin Michel; rééd. Gallimard, coll. «Idées», n° 144, 1972.
- SELLIER, Philippe (1984): "Qu'est-ce qu'un mythe littéraire?", *Littérature*, n° 55, octobre 1984.
- SIGANOS, André (1993): *Le Minotaure et son mythe*. Préface de Pierre Brunel. Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Écriture».
- SIGANOS, André (2005): "Définitions du mythe", *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, sous la direction de Danièle Chauvin, André Siganos et Philippe Walter, Paris, Éditions Imago.
- TROUSSON, Raymond (1976): *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*, 2<sup>e</sup> éd., 2 vol., Ginebra, Droz.
- TROUSSON, Raymond (1981): *Thèmes et mythes, questions de méthode*. Bruselas, Editions Universitaires de Bruxelles.
- VIERNE, Simone (1989): *Jules Verne, Mythe et modernité*. Paris, Presses Universitaires de France.

## Presencia del culto jacobeo en el género de la *nouvelle* francesa (siglos XVI-XVIII)

Ignacio Iñarrea Las Heras  
*Universidad de La Rioja*

### Résumé

Dans cet article on veut montrer l'importance et la signification de l'univers du culte de saint Jacques dans le genre narratif de la nouvelle française, tout au long de la période située entre le début du XVI<sup>e</sup> siècle et la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Même si sa présence n'est pas très remarquable du point de vue quantitatif, son intérêt comme thème n'est pas à dédaigner. Il y a des nouvelles qui incluent des passages en rapport avec cet univers dans lesquels on trouve de bons témoignages sur divers aspects du voyage à Compostelle, sur l'importance qu'on lui a accordé en France et aussi sur l'évolution historique de ce pays à l'époque signalée. Plusieurs de ces passages exercent aussi une fonction purement littéraire (narrative ou descriptive).

**Mots-clé:** culte de saint Jacques, nouvelle française, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles.

### Abstract

This article attempts to show the relevance and significance of the Jacobean universe in the narrative genre of the French *nouvelle* within the period that spans from the beginning of the 16<sup>th</sup> century to the end of the 18<sup>th</sup> century. Although the presence of the Jacobean issue is far from overwhelming, its thematic interest cannot be neglected. There are *nouvelles* which include passages related to the Jacobean pilgrimage which offer valuable testimony on the journey to Compostela and on the importance that France attached to this pilgrimage. Thus, a historical reading is possible, allowing the critic a diachronic understanding of this phenomenon. Some of these passages have, additionally, a literary function (narrative or descriptive).

**Key words:** Jacobean worship, French *nouvelle*, 16<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries.

El género narrativo de la *nouvelle* francesa no concede, a decir verdad, un lugar excesivamente importante al mundo de la peregrinación a Compostela dentro de los contenidos que aborda. Sin embargo, las ocasiones en que aparece en distintas creaciones a lo largo del periodo comprendido entre comienzos del siglo XVI y finales del XVIII, se caracterizan por su considerable valor significativo. Constituyen pasajes reveladores, por cuanto incluyen interesantes manifestaciones sobre distintos aspectos del viaje a Galicia, acerca de la situación del culto del apóstol Santiago en Francia y también en relación con la evolución de este país a lo largo de una época que viene a coincidir en gran medida con la Edad Moderna. En este sentido, no hay que dejar de tener en cuenta que éste es un período lleno de acontecimientos y cambios que tuvieron un peso incuestionable tanto en la historia de Francia y como en la de la peregrinación jacobea. Por otra parte, algunos de tales pasajes presentan, más allá de otras consideraciones de carácter temático, una dimensión de recurso literario y ejercen, por ello, una clara funcionalidad de tipo fundamentalmente narrativo o descriptivo.

El primer autor digno de mención es Philippe de Vigneulles, con su obra *Les Cent nouvelles nouvelles* (1505-1515). Se sitúa en la época inmediatamente anterior a la aparición de la Reforma protestante, que causaría un gran perjuicio a la práctica de la peregrinación a Santiago en Europa<sup>1</sup>. La crítica de las peregrinaciones no fue en absoluto algo que surgiera como consecuencia del protestantismo. Desde el seno de la propia iglesia católica, y desde hacía siglos, ya se hacían fuertes censuras contra abusos y prácticas deshonestas derivadas de este tipo de viajes, aunque no se atacaba la práctica del culto y la devoción sinceras a santos y a vírgenes<sup>2</sup>.

Vigneulles participa de la ortodoxia católica predominante en Francia<sup>3</sup>, pero también sabe reflejar en su obra, de distintas maneras, una postura crítica con respec-

---

<sup>1</sup> «Poco antes de mediar el siglo XVI hubieron de hacerse sentir en la peregrinación compostelana las consecuencias del movimiento religioso de la Reforma, que fueron en primer lugar la desaparición de los grandes contingentes de peregrinos ingleses, que llegaban por mar a La Coruña, y de gran parte de las bandas de alemanes, muchos de ellos gentes humildes que pedían limosna cantando. En la misma Francia, los hugonotes de la Saintonge se burlaban de los pobres peregrinos» (Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Rúa, 1949, vol. 1: 111).

<sup>2</sup> Vid. al respecto Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Rúa (1949, vol. 1: 111-114). Hay que señalar que Erasmo de Rotterdam (1467-1536) tampoco dejó de dirigir ataques contra las peregrinaciones, como se puede apreciar claramente en uno de sus *Coloquios* (1518), titulado *Peregrinatio religionis ergo*. Vid. Érasme (1875-1876, vol. 2: 188-189. Bibliothèque nationale de France/Gallica).

<sup>3</sup> «Certes, le monde des *Cent Nouvelles nouvelles* n'est pas un monde irrégulier, et il s'en faut! La petite église ou chapelle du hameau est le cœur de la vie locale: la fête de sa dédicace est en même temps celle du village, on y contemple indéfiniment les peintures et les statues, la communauté des habitants

to a elementos del culto religioso de su época que le parecen censurables. Como señala Gabriel-A. Pérouse (1977: 55):

Ce christianisme unanime a évidemment d'autres aspects, plus douteux. Ainsi un formalisme partout visible: règles d'abstinence, passion des reliques, abus des vœux et pèlerinages, confusionnisme mêlant à la religion des superstitions immémoriales, à la faveur de l'inculture générale... Tout cela est trop connu. Ce qu'il faut remarquer, en revanche, c'est que Philippe, nullement aussi crédule qu'on pourrait penser, émet plus d'un doute, insinue plus d'un sarcasme au moment de décrire les pratiques pieuses de ses contemporains (qui d'ailleurs, sont aussi les siennes).

Efectivamente, Vigneulles sugiere en algunas de sus *nouvelles*, de forma aparentemente inofensiva, opiniones personales poco favorables sobre prácticas religiosas plenamente aceptadas en la sociedad francesa de su tiempo, entre las cuales están las peregrinaciones. Así, la *nouvelle* nº 52<sup>4</sup> se inicia con la presentación de su protagonista, un viñador de Metz de una enorme fealdad que ha peregrinado a Compostela en tres o cuatro ocasiones (Vigneulles, 1972: 219-220):

Ce pouvre homme de quoy je parle estoit tout contrefais de la teste et de la bouche, laquelle il avoit tout de costiere, et estoit ainsi venu au monde de propre nature. Il alloit bien souvent à Saint Jaicque en Gallice, car il y avoit esté trois ou quatre fois.

Igualmente, la *nouvelle* nº 54<sup>5</sup> tiene como personaje principal a un caballero que padece de gota y que ha peregrinado a Jerusalén y al monte Sinaí (Vigneulles, 1972: 227):

Assés de gens ou la pluspart des habitans de la cité de Mets congnoissent ou ont congneuz ung noble chevalier de la cité nommez messire Phelippe de Ragecourt lequel, depuis qu'il fust revenu de Jherusalem et de la benoite Sainte Katherine du Mont de Signay, fut tout le temps de sa vie grandement persecuté de goutte.

---

s'efforce d'en enrichir le décor; quand trois commères vont à Metz, elles n'oublient pas de visiter soigneusement les églises de la ville pour s'extasier de leurs beautés. Quant à Philippe, bon paroissien, il a sans doute maintes fois servi la messe: il connaît les ornements sacerdotaux, tous les détails de la célébration jusqu'aux menus accessoires.» (Pérouse, 1977: 54).

<sup>4</sup> El título de esta *nouvelle* es el siguiente: «La LIJ<sup>e</sup> nouvelle faict mencion et declare d'ung pouvre homme de Mets mazowier et vigneron lequel ne vouloit point aller à la taverne et ce qu'ilz en advint.» Vid. Vigneulles (1972: 219-223). Está inspirada en una de las narraciones del *Decamerón* de Boccaccio (VIII, 6) o en las *Facetiae* de Poggio Bracciolini (II, 148). Vid. al respecto Vigneulles (1972: 219).

<sup>5</sup> El título de esta *nouvelle* es el siguiente: «La LIII<sup>e</sup> nouvelle laquelle faict mencion de messire Phelippe de Ragecourt, chevalier qui fist chasser son chat dedans ung tuppin.» Vigneulles (1972: 227-229). Está basada seguramente en un hecho real de la época. Vid. Vigneulles (1972: 227).

En ambos casos, Vigneulles se limita, en apariencia, a yuxtaponer dos ideas que en principio no guardan relación entre sí: los problemas o contrariedades físicos de los protagonistas (fealdad, gota) y los viajes piadosos a importantes centros de culto (Santiago, Jerusalén, Sinaí). Es bien sabido que uno de los motivos que impulsaban a los fieles a peregrinar a uno u otro santuario era la búsqueda de una solución a los males y enfermedades que podían aquejarles<sup>6</sup>. Por ello, en los dos textos que se acaban de citar bien podría apreciarse un contraste entre las frecuentes y largas peregrinaciones realizadas por los personajes y la persistencia de sus problemas. De alguna manera, se da a entender que éstos no se van a solucionar por el solo hecho de viajar a los lugares mencionados. Una interpretación plausible de estos pasajes sería que en ellos hay un ataque, no contra la devoción profesada a Dios, a la Virgen o a un santo determinado, sino contra el exceso que consiste en empeñarse en creer que por peregrinar van a producirse milagros que liberen al viñador y al caballero del ejercicio de su propia responsabilidad como hombres. Ésta consistiría en asumir su identidad física (la fealdad del viñador) y las consecuencias de sus actos (la gota como producto de una alimentación incorrecta, en el caso del caballero). Cabría considerar aquí la postura crítica de Vigneulles como propiamente humanista. Además también se da, de modo implícito, un rechazo del formalismo en materia religiosa: los problemas y los males que uno pueda tener o cometer no se arreglan solamente con el mero cumplimiento de un requisito o una norma preestablecida.

Vigneulles se muestra mucho más claro en su rechazo de la falta de seriedad en el comportamiento religioso de los fieles de su tiempo. En la primera parte de la *nouvelle* nº 62<sup>7</sup>, aparece una mujer moribunda que ruega a su marido que cumpla por ella la promesa de peregrinación que en otra ocasión había realizado, de manera más bien frívola e innecesaria, al verse enferma y que, una vez curada, olvidó (Vigneulles, 1972: 260)<sup>8</sup>:

Comme font beaucoup de folles femmes que, pour avoir seulement un peu mal on ventre ou pour ung rien, font un veu d'aller à Saint Troitin en tel pelerinaige ou en telz lieu, et puis, quant elles sont regueries, ne leurs en

<sup>6</sup> Concretamente, el apóstol Santiago llegó a gozar de un enorme prestigio en toda Europa por el poder de curación que se le atribuía. Por este motivo, se produjo durante siglos una gran afluencia de peregrinos enfermos a Compostela. Vid. al respecto Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Rúa (1949, vol. 1: 401-435) y también Anónimo (1951: 67-68).

<sup>7</sup> Esta *nouvelle* no presenta título. Vid. Vigneulles (1972: 259-261). Está inspirada, probablemente, en la *nouvelle* nº 77 de las *Cent nouvelles nouvelles* del siglo XV. Vid. Anónimo (1966: 458-460) y Vigneulles (1972: 259).

<sup>8</sup> El texto de esta *nouvelle* está incompleto en su comienzo, debido a que a la hoja 107 del manuscrito original se le arrancó un trozo. Faltan el título y una parte de las líneas 5 a 12. Esto puede apreciarse en el principio de esta cita textual, que presenta una frase sin su parte inicial. Vid. Vigneulles (1972: 259).



souvient plus, comme il en print à la femme devandite, à qui ne souvint de ses veuz jusques à l'article de la mort.

El esposo, en respuesta a la petición de su mujer, le recrimina la ligereza de su promesa y rehúsa peregrinar en su lugar. Al fin y al cabo, le dice, la muerte es el camino más rápido y directo para llegar junto a ese santo al que ella quiere rendir culto (Vigneulles, 1972: 260):

Aussi tu m'as icy dit que tu t'en vueil aller et ne vueil plus demeurer avec moy, et pour ce, par mon ame, [...] il me semble, puis que tu en vueil aller, que tu ne sçaurioie mieulx faire que de t'en aller par là, et est ton chemin le plus droict, et ne te destournerioie de guiere, [...] car au fait de moy je ne me vueil bouger d'icy, et pour ce, va t'en par là se tu m'en croys.

Así pues, puede decirse que la opinión personal Vigneulles sobre las peregrinaciones a distintos santuarios (entre ellos el de Santiago de Compostela), forma parte de una visión más amplia acerca del culto religioso en la Francia de comienzos del siglo XVI. Es, sin duda, contrario a los excesos, al formalismo, a los abusos realizados a costa de la credulidad de la gente sencilla<sup>9</sup> y partidario de una forma de humanismo consistente en el conocimiento, la lucidez y el ejercicio de la responsabilidad individual. Por lo tanto, cabe suponer que para él la práctica de la peregrinación debería hacerse sobre estas bases.

Por otra parte, en *Les Cent nouvelles nouvelles* de Vigneulles se da también cabida al mundo jacobeo, no como objeto de crítica, sino como recurso literario útil para situar el marco narrativo dentro del cual se ha de desarrollar la historia que realmente se desea contar. Es lo que ocurre con la *nouvelle* nº 81<sup>10</sup>, en el cual se relata el

<sup>9</sup> Philippe de Vigneulles es también muy directo para expresar su rechazo hacia otro aspecto de la vida religiosa de su época. Se trata de la predicación, la venta de indulgencias y la exhibición de reliquias que de forma ambulante ejercían, siempre a cambio de dinero, los llamados *questains*. El autor los presenta como unos auténticos pícaros, mentirosos, cínicos, viciosos y groseros, que se aprovechaban de la buena fe los fieles más humildes y que eran objeto del más firme rechazo y desprecio por parte de la Iglesia, la cual denunciaba abiertamente su mal proceder. A este respecto, se pueden mencionar, por ejemplo, la *nouvelle* nº 35 (su título es «La XXXV<sup>e</sup> nouvelle traicte encor d'ung quettain lequell engaignea ses reliques et puis fist des aultres reliques de foin que luy vallerent mieulx et luy pourterent plus de profit que les siens premier.») y la *nouvelle* nº 37 (su título es «La XXXVI<sup>e</sup> nouvelle fait mencion de deux questains de Mets et des bourdes qu'ilz faisoient entendant au peuple, avecques pluseurs autrez choses.»). Vid. sobre todo esto Vigneulles (1972: 161-164 y 169-171) y Pérouse (1977: 58).

<sup>10</sup> El título de esta *nouvelle* es «La III<sup>xxc</sup> et une nouvelle fait mencion d'ung pelerin de Mets lequell au retour de Sainct Jacque se acompaigna d'ung pelerin de Rouan et de la bonne finesse que ledit pelerin fist à ung prebtre.» Vid. Vigneulles (1972: 311-320). Charles H. Livingston señala que esta creación presenta una gran semejanza con un *fabliau* titulado *De Jouglet*, aunque, probablemente, se basa en un relato oral: «Il est peu probable que Philippe [de Vigneulles] ait connu directement le *fabliau* [*De Jouglet*]; il doit bien plutôt son conte à une source orale et y a ajouté les détails du pèlerinage comme décor.» Vid. Vigneulles (1972: 311). Vid., asimismo, Montaiglon & Renaud (eds.) (1872-1890, vol. 4: 112-127. BNF/Gallica).

fallido intento por parte de un cura de seducir a la esposa de un peregrino. El matrimonio volvía a Francia desde Compostela y el sacerdote les había hospedado en su casa, en un pueblo cercano a Poitiers. Durante la noche que pasaron allí la esposa supo defender muy bien su honor, aunque por medio de una estratagema plenamente escatológica. Éste es el núcleo del relato. Como se acaba de indicar, la peregrinación jacobea, en su trayecto de retorno, solamente sirve para ubicar la acción. De hecho, al comienzo de la historia se habla en primer lugar de un personaje llamado Jaiquemin, natural de Metz y cuchillero de profesión, que también acude a Santiago para rendir culto al apóstol (Vigneulles, 1972: 311-312):

A cellui Jaiquemin dont je pretends à fournir partie de ceste nouvelle print voulenté et devocion d'aller en voyage au glorieux amy et apopstre de Dieu monseigneur saint Jaique de Campostelle en Galice. Pour le quel veage à faire print ces negoces et ceu que luy estoit necessaire et après le congiez prins de ses amys se partist de Mets environ l'an mil III<sup>J</sup> III<sup>XX</sup> et ung et tant fist par ses journées que en brief temps vint et arriva au lieu là où son curé avoit tant desirés estre, c'est assavoir à Saint Jaque en Galice. Et là venu et arrivez, fist son offrande et devocion, comme bons pelerins font.

Será a su regreso cuando tenga la ocasión de conocer a la pareja protagonista de la *nouvelle* (Vigneulles, 1972: 312):

Et après pluseurs jours se mist au retour de son voyage, auquel, retour faisant, trouva pluseurs compaignies, entre lesquelz se acompaigna d'ung bon et notable pellerin citain de la ville de Rouan, le quel pellerin menoit et avoit en sa compaignie une tres belle et notable jeune femme qui estoit sa propre femme espouzée en sainte eglise, comme il certiffioit. Or chemynerent les pellerins dessus nommez ensembles par pluseurs journées sans ceu que entre eulx y eust aucun debat, discucion ne noise ou aucuns mouvemens de courroux, ne que le dit Jaiquemin trouva en eulx nes que on doit faire en bon et leal pelerin. Et avec ce, estoit le dit citain de Rouan le meilleur compaignon du monde pour dire de bonne nouvelle, ung grant farseur, ung bon chanteur et ung grant racompteur de nouvelle, et avec cela, luy sceoit bien à les dire et compter.

Este personaje de Jaiquemin, puramente secundario, desaparece de la narración cuando sus dos acompañantes se alojan en casa del cura. Sólo vuelve a hacer acto de presencia al final, para reencontrarse con el matrimonio y reanudar su viaje de regreso.

Las alusiones a la peregrinación a Santiago, a pesar de servir aquí únicamente como marco narrativo, no dejan de proporcionar (aunque sea de forma muy superficial) ciertos datos sobre la realidad de la aventura que emprendían los viajeros jacobeos. El primero de los dos pasajes que acaban de ser citados muestra aspectos tales

como la preparación del viaje («Pour le quel veage à faire print ces negoces et ceu que luy estoit necessaire»)<sup>11</sup>, la despedida del peregrino de sus seres queridos («après le congiez prins de ses amys se partist de Mets»)<sup>12</sup> o las ofrendas que, una vez en Compostela, hacen los peregrinos al santo («Et là venu et arrivez, fist son offrande et devotion, comme bons pelerins font»)<sup>13</sup>. Asimismo, el segundo pasaje se hace eco de la gran importancia que tenía para todo peregrino viajar acompañado. Indudablemente, el recorrido se hacía así de forma mucho más segura y entretenida<sup>14</sup>.

No hay que dejar de tener en cuenta, además, que, como se acaba de indicar, esta *nouvelle* se inspira probablemente en una narración oral, a la cual Vigneulles debió añadir elementos propios del universo jacobeo. Éste es, por lo tanto, un elemento novedoso dentro de la historia, producto de la iniciativa creadora de Vigneulles. El hecho de que este autor lo haya introducido en su obra podría ser considerado como prueba de que la peregrinación a Compostela desde Francia era todavía, a comienzos del siglo XVI, una práctica habitual.

Las críticas de carácter religioso de Vigneulles tienen una cierta continuación en la obra de Nicolas de Troyes, autor de *Le Grand parangon des nouvelles nouvelles* (1535-1537). Éste cuenta en su *nouvelle* nº 12<sup>15</sup> la historia de cuatro peregrinos jacobeos, un abogado, un oficial de justicia, un sastre y un molinero, que tras haberse

<sup>11</sup> Vid. Manier (2002: 2-5), Daux (1909: 71) y Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Ríu (1949, vol. 1: 124-129 y 136-143). Asimismo, la primera estrofa de la canción francesa de peregrinación jacobea titulada *Autre Chanson des Pèlerins de S. Jacques o des Parisiens* es bastante ilustrativa al respecto: «Quand nous partîmes por aller à S. Jacques, / Pour faire pénitence, / Confessés avons nos pechés, / Avant que de partir de France, / De nos Curés primes licence, / Avant que de sortir du lieu, / Nous ont donné pour pénitence, / Un Chapelet pour prier Dieu» (Anónimo, 1718: 9, vv. 1-8).

<sup>12</sup> Vid. al respecto las estrofas iniciales de las canciones francesas de peregrinación a Compostela tituladas *La Grande Chanson des Pèlerins de Saint Jacques*, *Autre Chanson des Pèlerins de S. Jacques o des Parisiens* y *Autre Chanson des Pèlerins de S. Jacques* (esta composición no es igual que la anterior, a pesar de tener el mismo título) (Anónimo, 1718: 2, 10 y 30-31). Valgan como ejemplo las dos primeras estrofas de este último canto: «Quand nous partîmes de France, / Nous dûmes adieu à nos femmes, / Et à nos petits enfans, / A Dieu je les recomande, / Et à S. Jacques le grand. – Quand il nous fallut partir, / Nous dûmes adieu à nos amis, / Tant aux petits qu'aux grands; / A Dieu je les recomande, / Et à S. Jacques le grand» (Anónimo, 1718: 30-31, vv. 1-10).

<sup>13</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Ríu (1949, vol. 1: 146-150). La estrofa nº 22 de la canción francesa de peregrinación jacobea titulada *La grande Chanson des Pèlerins qui vont à S. Jacques* (es otra versión de *La Grande Chanson des Pèlerins de Saint Jacques*) dice: «Enfin étant à Compostelle, / Fûmes contens. / Nous courûmes tous avec zele, / Petits et grands, / Pour rendre notre hommage à Dieu, / Dans son saint temple, / Afin d'accomplir notre vœu, / Prenant des saints exemple» (Daranatz, 1927, vol. 2: 40, vv. 169-176).

<sup>14</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Ríu (1949, vol. 1: 143-144).

<sup>15</sup> El título de esta *nouvelle* es el siguiente: «D'un avocat, d'un sergent, d'un tailleur et d'un mounier qui avoint esté à Saint-Jacques et vouloint faire bastir une chapelle pour avoir remission de leurs pechés». Vid. Troyes (1993: 54-57).

confesado de sus pecados en Santiago de Compostela, deberán cumplir una penitencia consistente en pagar la construcción de una capilla. A su regreso a París, no se ponen de acuerdo sobre el lugar adecuado para erigirla. El sastre propone a los demás que sea su perro quien determine al azar la ubicación. Los cuatro peregrinos se vendarán los ojos y llevarán al animal de paseo, sujeto con una correa, de tal manera que allí donde se detenga será donde harán construir la capilla. Para su sorpresa, el perro se para en Montfaucon, donde está el cadalso de París. El autor considera que este hecho no es casual, pues allí es donde tendrían que ir a parar las malas gentes como estos cuatro personajes (Troyes, 1993: 57):

Lors se desbouchèrent tous quatre à la fois, et virent qu'ils estoient dessoubz Montfaucon, le gibet de Paris. Si furent trestous bien estonnés de veoir ce beau lieu à faire bastir leur chapelle. Et aussi sera-ce à tous ces larrons et meschants prevosts, juges, et avocats, sergens larrons, mouniers et autres gens, qui pillent et desrobent à leur escient le pouvre peuple; leur chapelle sera bastie à Montfaucon, au gibet, nonobstant qu'on ne pent guères juges ne avocats. Mais ils seront tous pendus au gibet d'enfer, c'est assavoir ceux qui font extorsion aux puvres gens.

Al igual que Vigneulles, Nicolas de Troyes da cabida en esta narración, también de forma implícita, a un ataque contra los formalismos religiosos, que parecen liberar a los hombres de hacer frente a las consecuencias de sus malas acciones. El mal comportamiento que en el pasado han tenido los cuatro personajes no se compensa peregrinando a Compostela y erigiendo una capilla. Nicolas de Troyes da a entender que el castigo que merecen es la muerte en la horca y, si esto no puede ser, la condenación eterna en el infierno.

Un fenómeno importante, dentro de la evolución del culto jacobeo en Europa, fue el desprestigio que, de forma progresiva y desde la Edad Media, fue sufriendo la imagen popular del viajero piadoso. Esto se debió sobre todo a la aparición y proliferación de los falsos peregrinos o peregrinos «gallofos». Se trataba de delincuentes y vagabundos que ocultaban su auténtica condición bajo la apariencia propia y habitual en los romeros<sup>16</sup>. La peregrinación fingida, utilizada como excusa para abandonar sus casas y sus familias y realizar otras actividades mucho menos loables era una práctica que había llegado a hacerse muy habitual en Francia. Ello fue causa de que, ya en el siglo XVII, el rey Luis XIV tuviera que tomar medidas legales en dos ocasiones, con sendas declaraciones de 1671 y 1688, para poner freno a los abusos que en este sentido se estaban produciendo y para controlar con mayor rigor la realización de peregrini-

---

<sup>16</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Ríu (1949, vol. 1: 115-116 y 122-124).

naciones fuera de su reino<sup>17</sup>: Esta clase de impedimentos y requisitos se mantuvieron a lo largo del siglo XVIII<sup>18</sup>.

Es probable que la abundancia de peregrinos fingidos pudiera contribuir al establecimiento paulatino, en la mentalidad de la población francesa, de una cierta identificación entre ropas y atributos de peregrino y disfraz. El género de la *nouvelle* no ha dejado de reflejar esta equiparación en algunas creaciones como, por ejemplo, *Le Pelerin. Nouvelle* (1670) de Gabriel Bremond. En ella aparece el personaje de Camille, hombre de noble condición que, obligado a huir de Roma, se embarca para Barcelona disfrazado de peregrino. Durante el viaje se enamora de una noble italiana, casada con un marqués español, y desde entonces hace todo lo posible, tanto en el barco como, posteriormente, en España, para poder verse con ella. En todo momento mantendrá su apariencia de peregrino. Cuando es invitado por el gobernador de Barcelona a su palacio, éste le preguntará acerca de la causa por la cual se ha vestido de tal manera. En realidad, el gobernador intenta conocer mejor a Camille, con el objeto de comprobar si, tal y como le ha dicho con anterioridad el marqués (que es pariente suyo), es un bandido y un espía con muy malas intenciones. Nada de esto es cierto, pues se trata de una invención del marqués, que ha mentido movido por los celos. El tono aparentemente desenfadado que en ese momento tiene la conversación entre el gobernador y Camille no deja de impregnar de cierta frivolidad al tema de la vestimenta propia de un peregrino, subrayando aún más la identificación de ésta con una mera apariencia (Bremond, 1670: 41):

Il [el gobernador] lui demanda en forme de raillerie, si c'étoit l'esprit de devotion ou quelque dessein caché, qu'il eût en Espagne, qui lui eût fait entre-

---

<sup>17</sup> La declaración de 1688 (concretamente del 7 de enero) comienza y termina como sigue: «Louis, par la grâce de Dieu, Roy de France et de Navarre, à tous ceux qui les présentes verront, salut. Les abus qui s'estoient glissés dans Nostre Royaume sous un prétexte spécieux de dévotion et de pelerinage estant venus à un tel excès que plusieurs de nos sujets auroient quitté leurs parens contre leur gré, laissé leurs femmes et enfans sans aucun secours, volé leurs maistres et abandonné leurs apprentissages pour passer leur vie dans une continuelle debauche; mesme que quelques uns se seroient establis dans des pais estrangers, où ils se seroient mariés bien qu'ils eussent leurs femmes legitimes en France. [...] A ces causes et autres à ce mouvant, Nous avons déclaré et ordonné par ces présentes signées de Nostre main, déclarons et ordonnons vouloir et Nous plaist qu'aucun de nos sujets ne puisse aller en pèlerinage à Saint-Jacques de Compostelle en Galice, Nostre Dame de Lorette et autres lieux hors de Nostre Royaume sans une permission expresse de Nous, signée par l'un des Secrétaires d'Estat et nos commandemens, sur l'Approbation de l'Evesque diocésain, à peine de galères à perpétuité contre les hommes, et contre les femmes de telle peine afflictive que nos Juges estimeront convenable...» (Daux, 1909: 37-38). Vid. también Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Rúa (1949, vol. 1: 116 y 278-279 y vol. 3: 117-118).

<sup>18</sup> «C'est moins une désaffection réelle qui détourne les Français du chemin du pèlerinage à Rome que les entraves d'une législation royale hostile à tout ce qui peut ressembler au vagabondage et à la mendicité» (Brian & Le Gall, 1999: 133-134).

prendre d'y venir voyager sur cet habit de Pelerin. Camille lui répondit en riant, qu'il y avoit plus de caprice, que de dessein dans son deguisement; mais que sachant la charité, que les Espagnols avoient pour tous ceux, qui se voüoient à S. Jacques, il avoit pris le bourdon, pour lui servir de passe-port.

A continuación, el gobernador abandona su actitud de broma y, poniéndose completamente serio, le hace saber que le han contado sobre él cosas realmente muy desfavorables. Le comenta que, en su opinión, únicamente su aspecto de peregrino, impropio de su verdadera condición social, puede explicar que le hayan lanzado tan graves acusaciones (Bremond, 1670: 41-42):

Le Gouverneur lui repartit, qu'il sçavoit bien, qu'il n'avoit pas besoin de ce secours, & prenant ensuite un visage plus serieux, il lui dit, qu'on lui avoit fait de très-méchants raports de lui, qu'il ne pouvoit attribuer qu'à son deguisement: c'ét pourquoy, il lui conseilloit de prendre un habit plus cõforme à un homme de qualité, comme il croyoit, qu'il étoit.

Sin embargo, es muy importante no olvidar que *Le Pelerin* aparece en una época en la cual la *nouvelle romanesque* de espíritu galante desarrollada por Segrais gozaba de plena aceptación entre autores y público, y que por ello acusa también su influencia<sup>19</sup>. Un rasgo importante de esta clase de producciones narrativas es el recurso a elementos novelescos, como los disfraces<sup>20</sup>. Semejante contexto literario es indispensable también para entender la presencia en este relato de la indumentaria de peregrino. Dicho elemento queda desprovisto aquí de su significación religiosa, para adquirir una dimensión puramente narrativa y convertirse así en elemento que forma parte de la intriga amorosa. Así, por ejemplo, hay un momento en que el marqués español, presa de los celos y de la desconfianza que le produce haber visto cómo un caballero se aproximaba a su mujer en el jardín del palacio del gobernador, decide vestirse él también como un peregrino y acudir por la noche a vigilar bajo las ventanas de su dormitorio. Su propósito es sorprender a dicho caballero y comprobar si realmente es Camille, pues desea fervientemente darle su merecido (Bremond, 1670: 97-98):

Et il meditoit sur cela un dessein infallible pour s'éclaircir de la verité: qui étoit de se deguiser lui-même en Pelerin, comme il étoit fort facile, dans un Pays où il y avoit des boutiques pleines de ces habits là à vendre; & de se venir ensuite promener au dessous des fenestres de sa chambre, où sa Femme ne manqueroit pas de sortir, comme la nuit passée, & de donner dans la tromperie.

Con todo, no deja de ser cierto que *Le Pelerin* presenta en Camille ciertos aspectos que, aunque formen parte de la ficción narrativa y de la farsa que lleva a cabo

<sup>19</sup> Vid. Godenne (1970: 62).

<sup>20</sup> Vid. Godenne (1970: 53).

este personaje haciéndose pasar por quien no es, han sido tomados de la realidad de la peregrinación a Compostela. Es el caso de la alusión del protagonista a la mendicidad practicada por los romeros<sup>21</sup>, incluida en la primera cita que se ha hecho de esta obra. También es digno de mención el aspecto que tiene cuando se deja ver por primera vez durante el viaje en barco a Barcelona, llevando puesto su disfraz con atributos típicos del peregrino jacobeo como son el bordón y el sombrero adornado con conchas<sup>22</sup> (Bremond, 1670: 22):

Le Marquis & la Marquise, qui sortirent un moment aprez de leur chambre, le trouverent sur la poupe, appuyé sur son bourdon, tenant son chapeau à coquilles au dessous du bras.

La promesa o voto de peregrinación es otro elemento propio del culto al apóstol Santiago<sup>23</sup>. Camille lo introduce en el curso de su conversación con el padre André, monje dominico que ejerce como capellán del gobernador de Barcelona. Se trata de una mentira necesaria (junto con una buena cantidad de dinero) para convencer a este clérigo de que entregue una carta suya a la marquesa, la cual se aloja con su marido en el palacio de gobernador (Bremond, 1670: 48-49):

Il [Camille] prend le bon Pere en particulier & lui dit qu'ayant pris cet habit, qu'il lui voyoit, par un vœu, qu'il avoit fait à St. Jaques, il savoit qu'il estoit encore obligé de faire quelques charitez, pour faire prier Dieu pour lui, & qu'il ne croyoit pas, de les pouvoir mettre en des meilleures mains qu'entre les siennes.

El *Mercurie galant* publicó en su ejemplar de diciembre de 1678 una breve *nouvelle*, aparentemente inconclusa, titulada *Les Amans Pelerins, histoire*. En ella se relata cómo dos jóvenes hermanos, de aristocrática condición social, se enamoran de otras dos hermanas, igualmente nobles, en el transcurso de una cacería cerca de Dijon. Poder seguir viéndolas será difícil para ellos, dado que la madre de las muchachas es muy reticente a que éstas tengan mucha vida social. Los dos hermanos pedirán ayuda a una dama vecina de las jóvenes. Será el marido de esta mujer quien concebirá la idea de disfrazarlos como peregrinos de Compostela, para poder introducirlos en la casa de sus amadas (Anónimo, 1678: 42-43):

Il s'avisa d'introduire les Cavaliers en les habillant en Pelerins. Il prit le même équipage. Sa Femme s'habilla aussi en Pelerine avec deux ou trois de ses Amies. Il estoient propres, quoy qu'ils n'eussent rien qui démentist ce qu'ils voulouient qu'on les crust. Dans ce déguisement, ils allerent rendre leur visite, chantant la chanson de saint Jacques au milieu de la court. Ainsi on ne douta point qu'ils ne fussent de vrais Pelerins. On les regarda par les

<sup>21</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Riu (1949, vol. 1: 535-536).

<sup>22</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Riu (1949, vol. 1: 124-131).

<sup>23</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Riu (1949, vol. 1: 120).

fenestres, & après les avoir laissé chanter plus d'une demy-heure, on leur envoya un Ecu blanc. La Dame qui s'estoit chargée de les introduire, se mit à rire d'une si grande force de la charité qu'on leur faisait, qu'elle fut aisément reconnuë.

En estas líneas se ve claramente que *Les Amans Pelerins*, al igual que la obra de Gabriel Bremond, presenta la indumentaria de peregrino como falsa apariencia y da también cabida a ciertos datos acerca de la realidad habitual de esta clase de viajeros. En primer lugar, se encuentra la indicación acerca de la limpieza de estos personajes disfrazados. Este rasgo, como el propio texto da a entender, era muy poco frecuente en los auténticos romeros, pues tradicionalmente solían tener un aspecto muy sucio y descuidado<sup>24</sup>. En segundo lugar, está la alusión a la canción de Santiago. Los peregrinos franceses solían entonar a lo largo del camino distintas clases de cantos sobre diversos aspectos de la aventura jacobea. Las más conocidas eran las que reproducían el itinerario de Francia a Compostela en sus principales etapas<sup>25</sup>. Entre estas composiciones destacaba como la más popular la titulada (y anteriormente mencionada) *La Grande Chanson des Pélerins de Saint-Jacques*<sup>26</sup>. Es posible que el desconocido autor de la *nouvelle* se refiera en la cita anterior a esta creación. Por último, hay que mencionar la actividad de la mendicidad, de la que antes se ha hablado. La recepción de una limosna como pago por haber cantado es tan impropia de estos personajes como la inexistente suciedad de sus ropas. Por eso, la dama que acompaña a los dos enamorados se echa a reír y hace que sean descubiertos. De todos modos, es probable que el autor de este relato, si verdaderamente conocía *La Grande Chanson des Pélerins de Saint-Jacques*, se haya inspirado para escribir este pequeño episodio de la canción y la limosna en una de sus estrofas, concretamente en la dedicada a la ciudad de León (Anónimo, 1718: 6, vv. 81-88):

Quand nous fûmes dedans la Ville,  
Nommée Leon,  
Nous chantâmes tous ensemble  
Cette Chanson;  
Les Dames sortoient des maisons  
En abondance,  
Pour voir chanter les Pélerins,  
Les enfans de la France.

Por otra parte, los dos hermanos enamorados, disfrazados y disfrutando de una reunión social en una casa noble, no dejan de remitir, al menos en cierta medida, a la peregrinación amorosa a la isla de Citerea. Ésta fue en la realidad tema propio de

<sup>24</sup> Vid. Vázquez de Parga, Lacarra & Uría Riu (1949, vol. 1: 415-424).

<sup>25</sup> Vid. Iñarrea Las Heras (2001).

<sup>26</sup> Vid. Anónimo (1718: 2-8) y Villanueva (1993: 160-161).



las «fêtes galantes» celebradas en la época de la Regencia, tras la muerte de Luis XIV, en las cercanías de París. Pero también fue elemento de contenido de diversas producciones teatrales de finales del siglo XVII y de los primeros decenios del XVIII. Además, no hay que olvidar, que el arte pictórico de este periodo también se hizo eco de ella, sobre todo en el caso de Antoine Watteau y de su cuadro *L'Embarquement pour Cythère*. En todas estas manifestaciones lúdicas, literarias y artísticas, los «viajeros en busca del amor» presentan un aspecto con elementos propios de los peregrinos, como los bordones, las conchas o las calabazas que sirven como cantimploras<sup>27</sup>.

Ya en el siglo XVIII, Madame de Gomez se hace eco igualmente de la cuestión relativa a la falsa apariencia de peregrino en su *nouvelle Les Pélerins*, contenida en *Les Cent nouvelles nouvelles* (1732-1739) que ella compuso. Narra la historia de la bella y pérfida Argentine, hija del señor de Pienne. Obligada por su padre a ir con él en peregrinación a Compostela para alejarla de su amado Rodolphe, conde de Foix, conoce al llegar a Burgos al joven Gonzales Fernandès, gobernador de la ciudad. Allí su padre concierta su matrimonio con este caballero y, aunque Argentine no lo ama termina casándose con él. Rodolphe aparece posteriormente en Burgos, se reencuentra con Argentine y se fuga con ella, con destino a su castillo de Foix. Fernandès se va tras ellos para vengarse, pero el azar le lleva a encontrarse con Sancier, hija de Rodolphe, a quien salva de un intento de violación y de la muerte. Se enamora de ella, por lo cual decide renunciar a su deseo de venganza y regresar con Sancier a Burgos. Poco antes de llegar allí, y también por puro azar, encuentra en una posada a un caballero que le ha sido excesivamente leal, pues le oye contar a un amigo cómo, por su propia decisión, viajó también a Foix para castigar adecuadamente a Rodolphe, matándole de una puñalada. Finalmente, Sancier y Fernandès se casan y son felices, mientras que Argentine muere en Foix a manos de sus propios criados, que le acusan de haber asesinado a Rodolphe. El comienzo de esta narración no puede ser más claro en la crítica que hace Madame de Gomez acerca de esta práctica de disfrazarse como un viajero piadoso para ocultar intenciones que nada tienen que ver con el culto religioso (Gomez, 1758, vol. 4: 374):

Il n'est rien de plus blâmable, & de plus dangereux que de faire servir à ses passions des usages qui ne sont permis que pour mieux éclater la piété; & c'est avec raison qu'on a retranché ceux de ces pèlerinages de longs cours, dans lesquels les Princes, les Grands de leurs Cours, & les femmes mêmes s'engageoient autrefois, quelques-uns par une sincère dévotion; mais le plus grand nombre pour des intérêts bien différens que ceux de leur salut. L'habit de Pélerin étant un déguisement favorable pour cacher sa naissance & ses desseins, la politique, & l'amour en étoient les principaux motifs; les Princes

<sup>27</sup> Vid. al respecto Tomlinson (1981: 110-126) y PLÖTZ (1992: 53). Camille, el protagonista de *Le Pelerin*, vestido de peregrino y enamorado, también recuerda un poco esta peregrinación amorosa.

s'en servoient pour s'observer les uns & les autres, pour connoître leurs caractère, leurs vuës et leurs intrigues; & les amans, pour tromper la vigilance des époux, & des meres, ou pour traverser leurs rivaux.

Bien es cierto que habla de ello como algo situado en una época pretérita; de hecho, sitúa la historia en el siglo X. Pero hay que tener en cuenta que, en lo que respecta a Santiago de Compostela, la visita de este santuario no empezó a alcanzar una dimensión realmente internacional hasta finales del siglo XI. Fue a partir de entonces cuando se hizo habitual ver a extranjeros (especialmente franceses) cruzar el norte de la Península Ibérica con destino a Galicia. Por ello, resulta difícil creer que ya en el siglo X fuera frecuente la existencia de falsos peregrinos franceses. *Les Pélerins* no puede ser considerada como una *nouvelle* con auténtico rigor histórico. Y tampoco hay que pensar que Madame de Gomez pretendiera dotar de tal rasgo a esta creación<sup>28</sup>. Probablemente, utilizó la figura del falso peregrino, bien real a comienzos del XVIII, al servicio de su labor creativa. *Les Cent nouvelles nouvelles*, al igual que la obra de Bremond, sigue la concepción galante propia de Segrais<sup>29</sup>, cuya influencia seguía siendo importante en la primera mitad de este siglo. En consecuencia, la presencia en *Les Pélerins* de ropas de peregrino vestidas por algunos de sus personajes se explica también como un recurso narrativo procedente de la influencia del tipo de *nouvelle* que este último escritor puso en boga en la segunda mitad del siglo XVII y en los primeros decenios del XVIII<sup>30</sup>.

De todos modos, es francamente curioso comprobar cómo en todas las acciones más o menos reprobables que se producen en esta *nouvelle*, sus autores recurren al disfraz de peregrino para ocultar sus verdaderas intenciones. Al principio, cuando Argentine debe acompañar a su padre a Compostela, propone a Rodolphe que la siga vestido de peregrino, para luego escapar con ella en la primera ocasión favorable (Gomez, 1758, vol. 4: 376):

En effet elle écrivit à Rodolphe d'en profiter [aprovechar la ocasión del viaje a Santiago], & de prendre l'habit de Pélerin pour l'y venir trouver. Le Comte de Foix connoissoit trop bien ce qui se passoit dans l'ame de cette amante inconsidérée, pour ne pas voir qu'elle vouloit qu'il employât la violence pour l'enlever à son pere & qu'elle ne lui proposoit ce déguisement qu'à ce dessein.

<sup>28</sup> En realidad, ni tan siquiera en las *nouvelles* de temática más propiamente histórica (las de Saint-Réal y sus imitadores, situadas en el último tercio del siglo XVII) se da a la historia un predominio absoluto. Son obras de ficción que cuentan una intriga sentimental. Vid. Godenne (1970: 81-87).

<sup>29</sup> Vid. Godenne (1970: 141-144).

<sup>30</sup> Vid. Godenne (1970: 60-68 y 133-142).

La posterior llegada de Rodolphe a Burgos<sup>31</sup>, la huida de los dos amantes<sup>32</sup>, o la partida de Fernandès a Foix para vengarse<sup>33</sup> son episodios cuyos protagonistas siempre se sirven de este tipo de ropas. Lo mismo puede decirse de la venganza final del caballero que asesina a Rodolphe (Gomez, 1758, vol. 4: 409-411):

Enfin, mon cher Ramire, j'ai vengé Gonçales encore mieux que je ne l'espérois. Je ne vous eus pas plutôt laissé à Pamiers, que m'étant mis en Pélerin, je me rendis au Château de Foix, où je demandai l'Hospitalité. [...] Je me cachai pendant tout le jour, & et la nuit étant venuë, je me rendis au lieu marqué. J'y arrivai le premier; le Comte parut un instant après, seul en robe de chambre. [...] Je lui plongeai mon poignard dans le sein, sans qu'il eût le temps de faire aucune résistance. Il tomba mort au même instant, & laissant sur une table un billet ouvert dans lequel ces mots étoient écrits; c'est ainsi que l'on doit traiter les ravisseurs: je sortis au plus vite, & marchant sans m'arrêter après avoir enterré mes habits de Pélerin, je regagnai Pamiers croyant vous y trouver.

Todos estos momentos de la obra vienen a dar desarrollo y a ser demostración de la idea, antes citada, con la que Madame de Gomez daba comienzo a su obra y que es contraria al uso no muy honesto de la ropa y atributos de los peregrinos. Hay presente aquí una cierta actitud conservadora en materia religiosa por parte de la autora, que encuentra su confirmación en otra de sus *nouvelles*, *Histoire de la Princesse de Ponthieu*. Forma parte de su recopilación titulada *Les Journées amusantes* (1722-1731), y el origen último de la historia que cuenta es la novela anónima del siglo XIII *La Fille du Comte de Ponthieu*<sup>34</sup>. Cuenta los avatares vividos por el caballero Thibault y su amada esposa, hija del conde de Ponthieu. La imposibilidad de tener descendencia les llevó a decidir partir en peregrinación a Compostela, al objeto de pedir al Apóstol que resolviera su problema. Poco antes de llegar a su destino, la pareja es atacada y la dama sufre una violación. La turbación y la vergüenza que esto le produce la impulsan a intentar matar a su marido, sin éxito. Tras haber regresado a Francia, la esposa, que persiste en una hostilidad irracional hacia Thibault, es castigada por su padre, que la arroja al mar dentro de un barril cerrado. Años más tarde, Thibault, su suegro y su cuñado parten a las Cruzadas. A su regreso, caen cautivos en Almería, en manos de los sarracenos. Allí se reencuentran con la dama a la que creían muerta,

<sup>31</sup> Vid. Gomez (1758, vol. 4: 382-386).

<sup>32</sup> Vid. Gomez (1758, vol. 4: 401).

<sup>33</sup> Vid. Gomez (1758, vol. 4: 394).

<sup>34</sup> De todas formas, conviene señalar que Madame de Gomez no se sirvió directamente de *La Fille du Comte de Ponthieu* para componer su *nouvelle*. En realidad, utilizó un amplio resumen que S. de Broë, señor de Citry y de La Guette, realizó de una crónica del siglo XIII, *Histoire d'outre-mer et du roi Saladin*, en la cual se incluye *La Fille du Comte de Ponthieu*. Vid. Anónimo (1923: VII-VIII, XXXIII-XXXIV y LXXII).

pero que había sido rescatada por unos comerciantes y vendida al sultán de Almería, del cual es ahora la esposa. Ella misma les salva y se escapa con ellos hasta Roma y, después, hasta Ponthieu. El conservadurismo de Madame de Gomez se muestra en el comentario que introduce al contar la decisión de los esposos de ir a Galicia. Compara la situación de la fe cristiana en los tiempos en que se sitúa la ficción narrativa con la que le ha tocado vivir a ella. Considera que, en este aspecto, los tiempos han cambiado a peor (Gomez, 1722-1731, t. 1: 283-284):

Deux ans se passèrent ainsi sans être troublés [Thibault y su esposa] que par le chagrin de n'avoir point d'héritiers, & quoique cela ne diminuât en rien de leur amour, il leur sembloit que sa perfection consistoit à en avoir des fruits. Cette idée qui commençoit à inquieter Thibault, le fit résoudre à faire un vœu à saint Jacques en Galice. Les hommes de ce siècle n'étoient pas corrompus comme en celui-ci: Le Heros cherchoit à montrer sa piété autant que sa valeur, & ce qui passeroit pour foiblesse aujourd'hui, donnoit en ce temps-là un nouvel éclat à la vertu.

La *Bibliothèque universelle des romans* contiene un resumen de la *Histoire de la Princesse de Ponthieu*. El mismo episodio concerniente a la decisión de salir en peregrinación a Compostela es también objeto de un comentario por parte del autor del resumen, aunque, curiosamente, tiene un sentido muy crítico con esta clase de viajes<sup>35</sup>. Es en consecuencia, totalmente contrario al juicio de Madame de Gomez (Paulmy & Bastide, eds., 1969: 419):

La crainte de n'avoir pas d'héritier, venoit le glacer [a Thibault] jusques dans les bras de la Princesse, & sa stérilité n'en étoit que plus opiniâtre, Enfin il se determina à aller en pèlerinage à Saint Jacques de Compostelle, alors en réputation d'être favorable aux époux. La naïveté des mœurs de ce temps-là, autorisoit de pareils voyages; & ce qui seroit ridicule aujourd'hui, étoit une des vertus de ce siècle.

Estas palabras pueden ser consideradas, al igual que las de la cita anterior, como un testimonio revelador de la situación espiritual que fue desarrollándose en Francia en el siglo XVIII. La fe religiosa experimentó un acusado enfriamiento. Tuvo lugar en este aspecto una evolución de las mentalidades que cabría calificar como «descristianizadora». Fue motivada por diversos factores, como la influencia de la Ilustración y de las nuevas ideas filosóficas<sup>36</sup>, el resurgimiento del jansenismo<sup>37</sup> o, pa-

<sup>35</sup> «Un abrégé du même conte [de la *Histoire de la Princesse de Ponthieu* de Madame de Gomez] a été publié dans la *Bibliothèque universelle des romans*, décembre 1776, p. 106-133. Bien que le récit soit fortement résumé, l'auteur a ajouté parfois un peu plus de couleur et n'a pas craint d'insérer quelques réflexions ironiques, notamment à propos de l'usage des pèlerinages.» (Anónimo, 1923: LXXII, n. 1).

<sup>36</sup> Vid. Loupès (1993: 210-221), Brian & Le Gall (1999: 122-126) y Caire-Jabinet (2000: 84).

<sup>37</sup> Vid. Loupès (1993: 204-206), Brian & Le Gall (1999: 126-127) y Caire-Jabinet (2000: 83).

radóticamente, el éxito de la Contarreforma<sup>38</sup>. No se hizo sentir de una forma completamente homogénea ni en el ámbito social y profesional ni tampoco en las distintas regiones del país<sup>39</sup>. Con todo, los efectos que llegó a producir fueron el progresivo desapego y el desarrollo de una actitud mucho más crítica en gran parte de la población con respecto a la religión y sus diversos aspectos y manifestaciones, incluida la práctica de las peregrinaciones (Caire-Jabinet, 2000: 83):

Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, une critique radicale de la religion s'installe qui conduit progressivement à un détachement à l'égard du christianisme. L'évolution n'est pas passée totalement inaperçue des contemporains, qu'ils la déplorent ou s'en réjouissent.

En 1744 el abad S. Martin de Chassonville publica su traducción al francés de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, con el título de *Nouvelles exemplaires de Michel de Cervantes Saavedra*. La originalmente titulada *Las dos doncellas* aparece aquí identificada como *Les Deux amantes*. Cervantes incluye al final de esta novela el breve episodio de la peregrinación desde Barcelona a Compostela, previo paso por Montserrat, por parte de los cinco personajes principales. El motivo de este viaje es el cumplimiento de una promesa realizada por uno de ellos, llamado Marco Antonio. Chassonville, que tradujo el texto cervantino dándose un considerable margen de libertad<sup>40</sup>, reproduce esta parte del relato introduciendo sobre todo dos cambios sustanciales. El primero consiste en hacer que la peregrinación termine en Montserrat, y no en Galicia: «ils n'arrivèrent que trois jours après à Montserrat, où ils accomplirent leur vœu.» (Cervantes, 1744, vol. 2: 315. Bibliothèque nationale de France/Gallica). El segundo es sin duda el más importante, pues Chassonville se extiende bastante en la descripción de las ropas y objetos de cuatro de los cinco peregrinos (Cervantes, 1744, vol. 2: 314-315. BNF/Gallica)<sup>41</sup>:

Pendant que Marc-Antoine tenoit le lit, il fit vœu, s'il guérissoit, d'aller à pied en pèlerinage à S. Jaques de Galice; il voulut executer son vœu. Don Raphaël, Theodose, Leocadie & Calvet l'accompagnèrent. On se prépara pour le saint Voyage, & jamais on n'a vû de pèlerinage plus galant. Marc-Antoine & Don Raphaël avoient des manières de longues vestes d'un Droguet obscur, qui s'agraffoient avec quelques boutons d'or massif, des bourdons d'un bois extrêmement léger & joli, dont les pommes étoient d'ébene, & des Coletins de velours noir embellis de quelques coquilles d'argent. Ils

<sup>38</sup> Vid. Loupès (1993: 111-117), Brian & Le Gall (1999: 128-129) y Caire-Jabinet (2000: 83).

<sup>39</sup> Vid. Loupès (1993: 192-201).

<sup>40</sup> Vid. al respecto Lefere (1993: 186-187).

<sup>41</sup> Cervantes es mucho más breve al hablar en *Las dos doncellas* de la ropa y equipamiento de los peregrinos. Se limita a señalar lo siguiente: «Llegóse, pues, el día de la partida y acomodados de sus esclavinas y de todo lo necesario, se despidieron del liberal caballero que tanto les había favorecido y agasajado.» (Cervantes, 1998-200, vol. 2: 234).

portoient de petites Calebaces de même matière; mais brunes, & des Chapeaux à grand bord, sur lesquels étoient attachées de petites plaques de vermeil doré, où étoient représentées une partie des aventures de Marc-Antoine & de Theodose. L'habit des Pelerines, étoit d'un gros grain de soye de la même couleur que les vestes des Pelerins, leurs bourdons & leurs coletins étoient à peu près semblables, & leurs chapeaux étoient ajustés en gondoles, avec les mêmes représentations, & deux coquilles naturelles d'une beauté extraordinaire, sur les retroussis. Elles avoient mis leurs Coliers & leurs bagues: & outre cela, ils portoient tous à la ceinture de longs & riches Chapelets, dont les grains étoient d'or, ou de perles, Calvet n'avoit rien d'extraordinaire.

Esta gran ampliación descriptiva, en la cual se muestra con mucho detalle el lujo de las vestimentas de las dos parejas de nobles enamorados, tendría su explicación en la influencia que también podría haber ejercido aquí la obra de Segrais<sup>42</sup>. Se daría así la presencia de un espíritu aristocrático, compartido con las *nouvelles* de este autor<sup>43</sup>, que no sólo se aprecia en la descripción de la ropa de Marc-Antoine, Don Raphaël, Theodose y Leocadie. No se debe pasar por alto el notable contraste entre la atención concedida por Chassonville a éstos y la escueta y casi despectiva alusión a Calvet, que es el criado de Raphaël. Así pues, el elemento jacobeo sería en *Les Deux amantes* un recurso literario que remite al *réalisme galant* de Segrais y que, por ello mismo, pierde en gran parte su dimensión religiosa original para adquirir un sentido más bien social.

Por otra parte, estos cuatro peregrinos, por la excesiva riqueza de sus ropas (muy poco apropiadas para un viaje a pie en el que siempre se podía ser víctima de robos y asaltos) y por su condición de enamorados, también recuerdan la peregrinación amorosa a Citera. No hay que olvidar la frase con la que Chassonville introduce su descripción: «jamais on n'a vu de pelerinage plus galant.»

*Les Pélerins de Saint-Jacques, nouvelle espagnole* es una obra que, a pesar de lo que indique su título, no desarrolla una historia vinculada con el universo del culto jacobeo. Se trata, en realidad, de una versión de la traducción al francés de *Las dos doncellas* realizada por el propio Chassonville. La edición (la única conocida) que se ha manejado para la elaboración del presente trabajo no incluye el nombre del autor ni el año de su publicación. Sin embargo, es de suponer que su aparición tuvo lugar

---

<sup>42</sup> Las creaciones de este autor presentan no pocos ejemplos de descripción de la lujosa ropa de sus personajes. Uno de ellos se encuentra en *Aronde*, donde Agnès se presenta al conde de Clermont, que la cree muerta, vestida con gran elegancia y riqueza: «Certes, bien qu'elle fût vêtue de la plus belle robe qu'elle eût jamais prise et que les perles et les diamants dont elle était toute couverte éblouissent les yeux de tous ceux qui la regardaient, ce prince s'attacha moins à tout cet ornement qu'à sa grande beauté» (Segrais, 1990-1992, vol. 2: 454-455). Vid. también (Godenne (1970: 57-58).

<sup>43</sup> Vid. Godenne (1970: 57).

en un periodo situado entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, ya que fue publicada por la editorial Tiger, cuya actividad se desarrolló entre 1797 y 1825. Además, presenta una ortografía más moderna que el texto de Chassonville. En éste abundan rasgos como el signo «&» en lugar de la conjunción «et»; el acento circunflejo en participios pasados terminados en «u» («aperçû», «reçû», «pû», «sû», «vû»); la diéresis sobre el morfema -e de género de las formas femeninas de estos mismos participios («résoluë», «vûë», «reconnuë», «conçûë», «émuë», «perduë», «reçûës», «vûë») o en términos como «lieuës», «louïanges», «païs», «j'avoüë», «évanouïë», «desavouër»; el acento agudo sobre «e» seguida de «x» («éxecuter») o sobre la «e» de términos en los que posteriormente pasó a llevar acento grave («manières», «reméde», «espéce», «redoublérent», «lumiére», «galères», «entiérement», «frére», «sincére», «chére», «caractére», «prières»); el acento circunflejo en palabras como «soûtenir», «soûriant», «soûpir», «ajoûta», «toûjours», «plûtôt», «nôces», «quêrelle»; el mantenimiento de la «s» adverbial en «guéres». Todos ellos son elementos ortográficos o tipográficos que ya no aparecen en *Les Pèlerins de Saint-Jacques*. Sirva señalar, por ejemplo, que el uso del signo «&» como equivalente de la conjunción «et» fue habitual hasta finales del siglo XVIII, aproximadamente, o que el acento circunflejo en participios pasados terminados en «u» y el acento agudo sobre «e» seguida de «x» fueron suprimidos por la Academia francesa en 1762, en la cuarta edición de su *Dictionnaire*<sup>44</sup>. Por otra parte, tanto *Les Deux amants* como *Les Pèlerins de Saint-Jacques* presentan el diptongo ortográfico «oi» en las terminaciones de formas verbales del imperfecto de indicativo y del condicional («pâmoit», «avois», «ressembloient», «raisonnoit», «conduisoit», «disposoit», «dormoit», «passoit», «étoit», «devenoit», «savoit», «devoit», «alloit», «portoit», «attendoit», «sembloit», «donnoient», «trouvoient», «estimerois», «obéiroit», «seroit», «présenteroit», «pourroit», «sacrifierois», «oserois», «aurois», «useroit», «introduiroit», «sembleroit», «voudrois», «sauroient», «sacrifierois», «appercevroit», «conviendrait»), cuya sustitución por «ai» no fue aceptada por la Academia francesa hasta 1835, en la sexta edición de su *Dictionnaire*<sup>45</sup>. También se encuentran en ambas obras sustantivos, adjetivos y formas verbales de participio presente (adjetivadas o sustantivadas) terminados en «-ans» y «-ens», de masculino plural («ressemblans», «agrémens», «torrens», «gémissemens», «mouvemens», «passans», «méchants», «différens», «empressemens», «commencemens», «parens», «sermens», «enfants», «descendants», «naissans», «expédiens», «arrangemens», «engagemens», «sentimens», «diamans», «vêtemens», «combattans», «présens», «momens», «instans», «rafraîchissemens», «cuisans», «galans», «assistans»). En esta misma edición del *Dictionnaire* de 1835, la Academia decidió igualmente sustituir dichas terminaciones por «-ants» y «-ents», las cuales incluyen la «t» que ya aparece en las terminaciones de singular de estas palabras («-ant» y «-

<sup>44</sup> Vid. Grevisse (1980: 57 y 60) y Catach (1978: 38).

<sup>45</sup> Vid. Catach (1978: 40) y Bourciez (1982: 73).

ent)»<sup>46</sup>. Sobre la base de todos estos datos, se considerará que *Les Pèlerins de Saint-Jacques* no puede ser posterior a esta última fecha; que, posiblemente, tampoco es anterior a 1762; que pudo haber sido escrita en la época en la que debió de ser editada, aproximadamente (aunque también es posible que fuera compuesta con anterioridad), y que, en consecuencia, es más tardía que *Les Deux amantes*<sup>47</sup>.

Dicho relato es, en líneas generales, fiel al desarrollo de *Les Deux amantes*. Aunque no presenta su mismo estilo de escritura, mantiene, con alguna excepción, los mismos cambios y las mismas novedades importantes que este texto con respecto al original de Cervantes. Sin embargo, el desconocido autor de *Les Pèlerins de Saint-Jacques* ha sabido introducir pequeñas aportaciones originales que le diferencian de Chassonville de un modo más profundo de lo que cabría pensar en un primer momento<sup>48</sup>. Dos de estos elementos se encuentran, precisamente, al comienzo y al final del pasaje dedicado a la descripción de la lujosa ropa de los peregrinos (Anónimo, s. f.: 100-102):

Jamais sans doute on ne vit de pèlerins ni si galans ni si joyeux. [...] Diégo portoit le même uniforme, mais on ne voyait pas briller l'or et l'argent sur ses habits, parce que chacun doit paroître ce qu'il est.

<sup>46</sup> Vid. Catach (1978: 40-41).

<sup>47</sup> Estas constataciones son importantes, ya que en Iñarrea Las Heras (2004) no se mencionaba el trabajo de Chassonville y se afirmaba, erróneamente, que *Les Pèlerins de Saint-Jacques* era una traducción realizada directamente a partir de *Las dos doncellas* de Cervantes. Investigaciones posteriores permiten arrojar ahora luz sobre tal aspecto. De este modo, se hace necesario dejar claro que aquellos pasajes que (según se decía en Iñarrea Las Heras, 2004, vol. 2: 682-686) distinguían *Las dos doncellas* de *Les Pèlerins de Saint-Jacques*, ya que se consideraban aportaciones originales del autor de este último texto, están presentes con anterioridad en *Les Deux amantes* y son por lo tanto obra de Chassonville.

Por otra parte, en relación con la situación cronológica de *Les Pèlerins de Saint-Jacques*, hay que tener en cuenta los pasajes de este texto que en Iñarrea Las Heras (2004, vol. 2: 681-682) se consideraban rasgos prerrománticos, de acuerdo con la orientación que está adquiriendo la *nouvelle* francesa de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. En esta publicación se señalaba que tales pasajes están presentes en *Las dos doncellas* y que varios de ellos fueron objeto de una cierta ampliación en *Les Pèlerins de Saint-Jacques* para subrayar su nueva dimensión prerromántica. Sin embargo, la traducción de Chassonville contiene ya casi todos estos elementos ampliados. Por lo tanto, tampoco hay aquí realmente demasiada aportación propia del autor de *Les Pèlerins de Saint-Jacques*. Con todo, nada impide pensar que en un texto como éste, seguramente posterior a *Les Deux amantes* en varias décadas, dichos pasajes pueden ser objeto de una lectura e interpretación nuevas, desde la perspectiva prerromántica. De hecho, *Les Pèlerins de Saint-Jacques* incluye ciertos añadidos a los mencionados pasajes que no aparecen en el texto de Chassonville y que vendrían confirmar su carácter prerromántico (por ejemplo, vid. y comparar Cervantes, 1744, vol. 2: 313 y Anónimo, s. f.: 99. Vid. también Iñarrea Las Heras, 2004, vol. 2: 682). Todo esto ratificaría que *Les Pèlerins de Saint-Jacques* se sitúa a caballo entre los siglos XVIII y XIX. De todas formas, aunque hubiese sido escrita y publicada en este último siglo, constituiría una manifestación muy exigua del mismo como producción perteneciente al género de la *nouvelle* francesa. Por ello, se ha considerado más exacto y riguroso poner el límite cronológico *ad quem* del presente estudio en el siglo XVIII.

<sup>48</sup> Vid. al respecto el segundo párrafo de la nota inmediatamente anterior.



En primer lugar, por la alegría a la que se alude al inicio de estas líneas («pélérins [...] si joyeux»), no parece que dom Antoine, dom Raphaël, Théodora y Eugénie (éstos son los nombres con los que se identifica a los cuatro amantes en *Les Pélerins de Saint-Jacques*) puedan ser considerados como auténticos peregrinos, dispuestos a realizar un recorrido piadoso que en realidad poco tiene de placentero. Se diría que la marcha a Compostela va a tener un carácter de celebración amorosa, más que de penitencia o de cumplimiento de un voto. La felicidad de estos viajeros, junto con la riqueza excesiva de sus prendas y objetos, viene a alterar el sentido religioso que debería tener su peregrinación. Su aspecto y su actitud, inadecuadas y exageradas en unos peregrinos, vendrían a sugerir lo negativa que ha sido su conducta a lo largo del relato, pues ha estado presidida por el fingimiento (uso de disfraces y ocultación de las verdaderas identidades, engaños amorosos)<sup>49</sup>, por el exceso (enormes sufrimientos por el amor y el honor)<sup>50</sup>, la transgresión (abandono del hogar paterno por parte de los dos jóvenes)<sup>51</sup> y por la violencia (disputa de Barcelona)<sup>52</sup>.

En segundo lugar, la breve alusión a la indumentaria de Diégo (que es el nombre que se le da en esta obra al Calvet de *Les Deux amantes*) tiene igualmente un valor significativo importante, y muy distinto del de la frase (antes citada) que Chassonville dedica a Calvet. Se podría afirmar que la sobriedad del criado en su apariencia es reflejo de su mesura interior, del equilibrio y del buen juicio que ha mantenido en todo momento, al contrario que los cuatro enamorados. No se ha disfrazado, ha permanecido al margen de engaños e intrigas, ha sido fiel a la autoridad de su señor y ha seguido, en los momentos de mayor peligro, lo que la razón y la prudencia (o el miedo) le han aconsejado. Ciertamente, este proceder también aparece en el Calvete de *La dos doncellas* y en el Calvet de *Les Deux amantes*, pero en Diégo se muestra de forma más acusada el rasgo de la cobardía. Son varios los comentarios que hace al respecto el narrador de *Les Pélerins de Saint-Jacques*, y casi ninguno de ellos se encuentra en los textos de Cervantes y de Chassonville<sup>53</sup>. Sin embargo, no constituyen

<sup>49</sup> Vid. Anónimo (s. f.: 17-36 y 43-59) y también Cervantes (1744, vol. 2: 260-270 y 278-288. BNF/Gallica).

<sup>50</sup> Vid. Anónimo (s. f.: 17-18, 20, 31-32, 53-56, 79-88) y también Cervantes (1744, vol. 2: 260-262, 269, 285-287, 301-307. BNF/Gallica).

<sup>51</sup> Vid. Anónimo (s. f.: 27-29, 56-57 y 105) y también Cervantes (1744, vol. 2: 267, 287. BNF/Gallica).

<sup>52</sup> Vid. Anónimo (s. f.: 68-76) y también Cervantes (1744, vol. 2: 294-299. BNF/Gallica).

<sup>53</sup> Sirvan como ejemplos de lo dicho dos intervenciones del narrador. En primer lugar, cuando dom Raphaël, Théodora y Diégo llegan junto al bosque donde se les informa de que una banda de ladrones ha desvalijado a varios viajeros, la reacción de Diégo ante la posibilidad de que a ellos les pueda pasar lo mismo no se hace esperar: «Nous voilà mal à cheval, dit en tremblant de tout son corps Diégo, le valet de dom Raphaël; nous serons trop heureux si nous arrivons à pied à Barcelonne, et je crois que les pistoles ne nous embarrasseront plus» (Anónimo, s. f.: 40). Cervantes y Chassonville presentan en sus respectivas obras un pasaje equivalente, pero ninguno de los dos incluye ninguna precisión sobre el

realmente críticas severas de un grave defecto. Se diría que su miedo no es sino pura y lógica precaución. Diégo no es en esta obra un personaje denostado. De hecho, al final del texto se vuelve a aludir a su falta de coraje como un «defecto» que no debe ser demasiado importante, ya que no le impide en absoluto acceder a una existencia dichosa. Con ocasión de la celebración de la unión matrimonial de los cuatro enamorados (Anónimo, s. f.: 106-107),

Diégo qui, à l'exception du courage, avoit d'assez bonnes qualités, reçut des présens de chacun, et fut pourvu d'un petit emploi, ce qui lui faisoit croire qu'il étoit assez riche. Il voulut aussi se marier, et du consentement de ses maîtres, alla chercher une femme dans ce petit bourg où dom Raphaël et Théodora se rencontrèrent.

En cambio, la «virtud» de la valentía demostrada por dom Antoine en el transcurso de la disputa de Barcelona sólo le sirvió para recibir una pedrada en la cabeza que le dejó muy maltrecho a él y muy angustiados a dom Raphaël, Théodora y Eugénie<sup>54</sup>. Hay, por lo tanto, en *Les Pèlerins de Saint-Jacques*, una voluntad de mostrar, con mayor claridad que en *Las dos doncellas* y *Les Deux amantes*, una oposición entre Diégo y los demás romeros que no se limita a la vestimenta ni a la diferencia social, pues se hace extensiva también (y muy especialmente) a la forma de ser y de actuar.

Así pues, la descripción de los peregrinos muestra realmente a todos ellos tal y como son («chacun doit paroître ce qu'il est»). Esto implica la existencia en ella de un propósito latente de elogiar un determinado tipo de actitud ante la vida, caracterizada fundamentalmente por el sentido de la medida, y de rechazar toda forma de exceso. En este sentido, Diégo constituye un modelo de comportamiento y de actitud que debe ser elogiado e imitado, todo lo contrario que el de los protagonistas. Representa las virtudes de la vida mediocre, gobernada por la estabilidad, el equilibrio y la razón. Encarna, por lo tanto, la mentalidad propia de la burguesía francesa del siglo XVIII, especialmente su concepto de la felicidad<sup>55</sup>. De aquí cabe deducir, en definitiva, que

---

miedo del criado («en tremblant de tout son corps»). En segundo lugar, durante la disputa de Barcelona, hay un momento en que dom Raphaël intenta inútilmente localizar a Diégo en medio de la turba: «Dom Raphaël regardoit de tous côtés pour voir s'il découvroit son domestique, mais Diégo, comme on l'a vu plus haut, n'étoit pas homme à s'exposer. Le brave garçon s'étoit retiré avec les chevaux dans une hôtellerie qu'il connoissoit pour y avoir logé autrefois» (Anónimo, s. f.: 76). *Las dos doncellas* y *Les Deux amantes* incluyen también pasajes donde se relatan los mismos hechos, aunque sin incluir ninguna alusión a la «bravura» de Diégo.

<sup>54</sup> Vid Anónimo (s. f.: 71-87 y 98-99).

<sup>55</sup> «La médiocrité n'est en somme que la transposition sociale de l'idée du repos. Elle exclut les passions et permet à l'âme de savourer sa propre immobilité. L'homme 'médiocre' n'a pas besoin d'émotions pour être heureux. Son bonheur n'est pas une aventure, ni même un devenir, mais un état définitivement assuré» (Mauzi, 1979: 175).

*Les Pèlerins de Saint-Jacques* desarrolla una visión favorable del pensamiento y de la sensibilidad propios de esta clase social, así como una crítica contra la aristocracia, su pensamiento y su forma de vida<sup>56</sup>. Éste es sin duda el rasgo más personal y distintivo de la obra<sup>57</sup>.

Tal y como se ha anticipado al comienzo de este trabajo, la presencia del universo jacobeo en la *nouvelle* francesa cultivada en el periodo enmarcado entre el comienzo del siglo XVI y finales del XVIII, no tiene mucho peso cuantitativo. Sin embargo, su interés significativo es muy notable. En algunas *nouvelles* se da cabida a pasajes relacionados con el culto a Santiago en los cuales es posible detectar, de una u otra forma, el efecto que sobre la evolución de las mentalidades en Francia durante estos siglos tuvieron acontecimientos y procesos históricos de importancia: la crítica de la religión católica (que habría de culminar en el siglo XVI con el advenimiento del protestantismo) y el desarrollo del humanismo renacentista (Philippe de Vigneulles y Nicolas de Troyes), el mencionado proceso «descristianizador» vivido en Francia en el siglo XVIII (la *Histoire de la Princesse de Ponthieu* de Madame de Gomez y el resumen de este mismo relato contenido en la *Bibliothèque universelle des romans*) o el ascenso de la clase burguesa en esta misma época (*Les Pèlerins de Saint-Jacques, nouvelle espagnole*).

En otras *nouvelles* se observa la huella, más o menos clara, de la visión negativa que se llegó a tener del peregrino como vagabundo o maleante y no como auténtico devoto del apóstol Santiago. Por ello, sus ropas y atributos tradicionales aparecen utilizados en tales narraciones como disfraces y asociados a la idea de falsedad, fingimiento o fechoría, aunque también a la necesidad imperiosa de ocultar la verdadera identidad o a la estrategia amorosa inofensiva (*Le Pelerin* de Gabriel Bremond, *Les Amans Pèlerins* [incluida en el *Mercurie galant*], *Les Pèlerins* de Madame de Gomez).

Hay creaciones que resultan ilustrativas acerca de diferentes aspectos de lo que fue en aquellos tiempos la realidad concreta de la peregrinación a Santiago. Se habla en ellas de la preparación del viaje, de la despedida de los peregrinos al inicio de su viaje, de las ofrendas que se hacen al santo una vez que se ha llegado a Compostela, del hecho de peregrinar en compañía de otras personas (Philippe de Vigneulles), de la

---

<sup>56</sup> «Grâce à sa moralité profonde, il a changé en outre le sens du mot *honneur*, qui ne désigne plus un asservissement à des vains prestiges, mais le respect des vrais principes. Il a retrouvé l'authenticité du sens moral, que l'orgueil et la futilité aristocratiques avaient dénaturé. C'est lui qui a restauré ces biens absolus que sont la vie humaine, l'obéissance, le travail, le bien-être, la bonne entente des nations. Tout le prestige de la noblesse, tout son 'honneur' prétendu, se fondaient sur le mépris de la vie, la révolte contre la loi de Dieu et la loi du Prince, l'oisiveté, le délabrement des fortunes, la misère de l'État, la guerre à l'état chronique. Le bourgeois peut se vanter d'avoir fondé un ordre conforme à la grandeur des rois et au bonheur des hommes. Dans ce siècle éclairé, c'est de lui que vient la lumière. Ce monde, dont il se sent souverain, est bien l'œuvre de ses mains» (Mauzi, 1979: 278)

<sup>57</sup> Vid. al respecto Iñarrea Las Heras (2004: 685-688).

mendicidad, de las ropas y atributos propios de los peregrinos (*Le Pelerin* de Gabriel Bremond), de su suciedad y mal aspecto, de las canciones entonadas por los romeros franceses (*Les Amans Pelerins*).

Por último, el viaje a Santiago y la figura del peregrino también son utilizados en varias de las *nouvelles* analizadas para que ejerzan una función puramente literaria. Pueden servir como marco para la historia contada (Philippe de Vigneulles), como recurso novelesco necesario para el desarrollo de la narración (*Le Pelerin* de Gabriel Bremond, *Les Pélerins* de Madame de Gomez [ambos autores influidos por Segrais]) y como elemento descriptivo galante no exento, sin embargo, de un sentido social jerárquico y aristocrático (*Les Deux amantes* de Chanssonville, también bajo la influencia de Segrais) o crítico y burgués (*Les Pélerins de Saint-Jacques, nouvelle espagnole*).

En conclusión, puede decirse que el universo del culto jacobeo ha aportado a la *nouvelle* francesa de los siglos XVI al XVIII (aunque sea de un modo más bien modesto) elementos temáticos, narrativos y descriptivos que no dejan de tener un estimable valor como testimonios históricos, como recursos literarios y como muestras de varios de los rasgos caracterizadores de este género en alguna de sus manifestaciones.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÓNIMO (s. f.): *Les Pèlerins de Saint-Jacques, nouvelle espagnole*. París, Tiger.
- ANÓNIMO (1678): *Les Amans Pelerins, histoire*, in *Mercure galant*, diciembre 1678, pp. 35-48.
- ANÓNIMO (1718): *Les Chansons des pélerins de S. Jacques*. Troyes.
- ANÓNIMO (1923): *La Fille du comte de Ponthieu*. Edición de Clovis Brunel. París, Librairie Ancienne Honoré Champion.
- ANÓNIMO (1951): *Liber Sancti Jacobi. Codex Calixtinus*. Traducción de A. Moralejo, C. Torres y J. Feo. Santiago de Compostela, C. S. I. C.-Instituto Padre Sarmiento de Estudios Gallegos. Reedición preparada por X. Carro Otero. [Santiago de Compostela], Xunta de Galicia, 1999.
- BOURCIEZ, E. y J. (1982): *Phonétique française. Étude historique*. París, Klincksieck.
- BREMOND, Georges (1670): *Le Pelerin. Nouvelle*. St. Jacques de Galice, Chez Georges l'Indulgent.
- BRIAN, Isabelle & Jean-Marie LE GALL (1999): *La vie religieuse en France: XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle*. [París], SEDES.

- CAIRE-JABINET, Marie-Paule (2000): *Histoire des religions en France (16<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles)*. Paris, Armand Colin.
- CATACH, Nina (1978): *L'ortographe*. Paris. PUF.
- CERVANTES, Miguel de (1744): *Nouvelles exemplaires de Michel de Cervantes Saavedra*. 2 vols. Traducción del abad S. Martin de Chassonville. Lausana y Ginebra, Marc-Mich. Bousquet et Comp (Bibliothèque nationale de France/Gallica).
- CERVANTES, Miguel de (1998-2000): *Novelas ejemplares*. 2 vols. Edición de Harry Sieber. Madrid, Cátedra.
- DARANATZ, J.-B. (1927): *Curiosités du Pays Basque*. 2 vols. Bayona, Librairie Lasserre.
- DAUX, Camille (1909): *Sur les chemins de Compostelle. Souvenirs historiques, anecdotiques et légendaires*. Tours, Alfred Mame et Fils.
- ÉRASME (1875-1876): *Le Pèlerinage*, in *Les Colloques*, 3 vols. Traducción de Victor Develay. Paris, Librairie de Bibliophiles, vol. 2. pp 187-233 (Bibliothèque nationale de France/Gallica).
- GODENNE, René (1970): *Histoire de la nouvelle française aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Ginebra, Droz.
- GOMEZ, Madeleine-Angélique Poisson, dame Gabriel de (1722-1731): *Histoire de la Princesse de Ponthieu*, in *Les Journées amusantes*, 6 tomos en 8 volúmenes. Paris, G. Saugrain (Veuve Guillaume, Charles Le Clerc), t. 1, pp. 275-386.
- GOMEZ, Madeleine-Angélique Poisson, dame Gabriel de (1758): *Les Pèlerins, LI nouvelle*, in *Les Cent nouvelles nouvelles*, 8 vols. Paris, S. Jorry, vol. 4, pp. 374-416.
- GREVISSE, Maurice (1980): *Le Bon Usage*. 11<sup>a</sup> edición. Paris-Gembloux, Duculot.
- IÑARREA LAS HERAS, Ignacio (2001): «Descripción de los itinerarios incluidos en los cantos-guía franceses de la ruta jacobea». *Estudios de Filología Moderna*, nº 2, pp. 7-33.
- IÑARREA LAS HERAS, Ignacio (2004): «¿Narrativa jacobea? *Les Pèlerins de Saint-Jacques, nouvelle espagnole*», in José M. Oliver Frade (coord.), *Isla abierta. Estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, vol. 2, pp. 675-690.
- LEFERE, Robin (1993): «La traduction française des *Novelas ejemplares*: Réflexions sur une trajectoire». *Livius*, nº 3, pp. 185-196.
- LOUPÈS, Philippe (1993): *La vie religieuse en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, SEDES.
- MANIER, Guillaume (2002): *Pèlerinage d'un paysan picard à St Jacques de Compostelle au commencement du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Edición del barón de Bonnault d'Houët. Presentación y cartografía de Joëlle Désiré-Marchand, Woignarue, Éditions La Vague verte. Reimpresión de la edición de Montdidier, 1890.
- MAUZI, Robert (1979): *L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée françaises au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Ginebra-Paris-Gex, Slatkine Reprints.

- MONTAIGLON, Anatole de & Gaston RENAUD (eds.) (1872-1890): *Recueil général et complet des fabliaux des XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècles*. 6 vols. París, Librairie des Bibliophiles (Bibliothèque nationale de France/Gallica).
- PAULMY, Antoine-René de Voyer d'Argenson, marqués de & Jean-François de BASTIDE (eds.) (1969): *Histoire de la Princesse de Ponthieu*, in *Bibliothèque universelle des romans*. Ginebra, Slatkine Reprints. Reproducción de la edición de París, 1775-1789, pp. 418-424.
- PÉROUSE, Gabriel-A. (1977): *Nouvelles françaises du XVI<sup>e</sup> siècle. Images de la vie du temps*. Ginebra, Droz.
- PLÖTZ, Robert (1992): «*Indumenta peregrinorum*. L'équipement du pèlerin jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle», in *Les traces du pèlerinage à Saint-Jacques-de-Compostelle dans la culture européenne*. Estrasburgo, Les éditions du Conseil de l'Europe, pp. 46-54.
- SEGRAIS, Jean Regnault de (1990-1992): *Les Nouvelles françaises ou les divertissements de la princesse Aurélie*. Edición de Roger Guichemerre. 2 vols. París, Société des Textes Français Modernes.
- TOMLINSON, Robert (1981): *La fête galante: Watteau et Marivaux*. Ginebra-París, Droz.
- TROYES, Nicolas de (1993): *Le Grand parangon des nouvelles nouvelles*. Edición de Émile Mabilie. Bassac, Plein chant. Reproducción de la edición de París, 1869.
- VÁZQUEZ DE PARGA, Luis, José M<sup>a</sup> LACARRA & Juan URÍA RÍU (1949): *Las peregrinaciones a Santiago de Compostela*. 3 vols. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- VIGNEULLES, Philippe de (1972): *Les Cent nouvelles nouvelles*. Edición de Charles H. Livingston. Ginebra, Droz.
- VILLANUEVA, Carlos (1993): «Música y peregrinación», in *Santiago. La Europa del peregrinaje*. Paolo G. Caucci von Saucken (ed.). Barcelona, Lunweg, pp. 149-167.

## Gertrudis Gómez de Avellaneda, adaptadora teatral

Alfonso Saura  
*Universidad de Murcia*

### Résumé

Gertrudis Gómez de Avellaneda, nourrie de littérature française, traduit pour la scène espagnole trois pièces théâtrales d'actualité à partir des originaux d'Augier, Maquet-Dumas et Lemoine-Scribe. Dans ces textes, Avellaneda ne se limite pas à traduire : elle profite des matériaux qu'elle croit utiles pour les adapter à la scène espagnole de son temps. Dans *La Aventurera* le trait le plus notable est la récréation du caractère de la protagoniste avec des éléments d'analyse psychologique, de réalisme sociologique et de dénonciation de la condition féminine. *La Hija del rey René* est une version assez littérale pour une représentation théâtrale qui avait beaucoup d'événement social. Finalement *Catilina*, jamais représentée, est la refonte et simplification d'un drame historique complexe, mais avec des amplifications sentimentales. Les trois traductions sont versifiées avec une grande variété de mètres.

**Mots-clé:** Gómez de Avellaneda, Augier, Maquet-Dumas, Lemoine-Scribe, Traduction, Adaptation théâtrale.

### Abstract

Gertrudis Gómez de Avellaneda, connoisseur of French literature, adapted for the Spanish scene three current dramas from the original versions of Augier, Maquet-Dumas and Lemoine-Scribe. Avellaneda did not restrict herself to the translation of the texts but also took advantage of those resources she considered useful in adapting for the Spanish scene of that time. In *La Aventurera*, one of the most outstanding features is the recreation of the personality of the main character with her psychoanalytical features, sociological realism and complaint about her female condition. *La Hija del rey René* is a pretty literal translation for a drama performance which was close to a social event. Finally *Catilina*, a piece that was never performed, is a fusion and simplification of a historical drama with sentimental amplifications. All three translations are in verse and with a great variety of meters.

**Key words:** Gómez de Avellaneda, Augier, Maquet-Dumas, Lemoine-Scribe, Translation, Drama adaptation.

0. Doña Gertrudis Gómez de Avellaneda no sólo se nutrió de literatura francesa, sino que tradujo, imitó o recreó poemas, piezas teatrales y una leyenda en prosa<sup>1</sup>. En este trabajo pretendemos analizar su labor como traductora de teatro<sup>2</sup>. Para ello partiremos de las obras recogidas en la edición de sus *Obras completas* de 1974-81 que sigue a su vez la edición de 1914, la llamada “del centenario”.

1. Tres son las piezas teatrales francesas que adaptó a la escena española: *La Aventurera*, comedia en verso como su original, pero que tiene mucho de drama; *La hija del rey René*, pieza en un acto y en verso; y *Catilina*, drama en verso, sacado de otro homónimo original de Dumas y Maquet. Las dos primeras triunfaron sobre la escena y la tercera, al parecer, sólo conoció la impresión.

1.1. “*La Aventurera*, comedia en cuatro actos y en verso. Imitación libre de la comedia francesa de igual título y en cinco actos” (1979, III: 163-228) es una adaptación y recreación teatral de *L’Aventurière*, comedia de 5 actos en verso original de Émile Augier estrenada en París en 1848. La versión española se estrenó en 1853.

Aunque situada en la Padua del Renacimiento, la obra de Augier es una comedia de enredo con lección moral aplicable a la burguesía francesa decimonónica. La acción, desarrollada en un solo lugar y día, mezcla los tonos cómicos, cuando no de farsa<sup>3</sup>, con lecciones morales superficiales, gestos patéticos y cambios de conducta apenas explicados. Por las tablas vemos desfilar a un sesentón galán y ridículo<sup>4</sup>, Mucarade, que desea casarse para huir de la soledad aunque se oponga su familia; a una aventurera, antigua actriz<sup>5</sup>, que desea la calma de un hogar seguro y tranquilo; a un

<sup>1</sup> Se trata de *La Velada del Helecho o El Donativo del Diablo, Leyenda fundada en una tradición suiza* (V: 121-149), leyenda que Gómez de Avellaneda debió leer en francés y que debe estar basada o imitada de otra escrita, muy probablemente, en francés, pero cuyo original desconozco.

<sup>2</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación BFF2003-02569 (*Teoría y práctica de la Traducción en España, del Romanticismo a Fin de Siglo*), del Ministerio de Educación y Ciencia, cofinanciado con fondos FEDER.

<sup>3</sup> Varias escenas debían interpretarse en este tono. Incluso la escena de Clorinda-Fabrice demostrándose enamorados (III, 9<sup>a</sup>) es exagerada e histriónica.

<sup>4</sup> «Piquendaire: [...] et je retrouve un fou, de rubans tout vêtu/ qui dément en un jour soixante ans de vertu» (I, 2). En la escena del galanteo de salón, Mucarade esconde su mandolina ante la llegada de su hija (II, 2).

<sup>5</sup> Aunque supuesta hija de un *gentillâtre ignoré de Madrid* (I, 2), realmente «elle a joué deux ans les Agnès avec gloire [...] C’est de là qui lui vient ce maintien d’ingénue/ par lequel aujourd’hui le bonhomme est dupé» (II, 6).



espadachín matamoros y cobarde<sup>6</sup>, su hermano<sup>7</sup>, que quiere seguir viviendo a su costa<sup>8</sup>; a un joven fuerte y valiente, Fabrice, que regresa al hogar paterno tras diez años de correrías dispuesto a alcanzar el perdón y la felicidad en la vida doméstica; y a una pareja de jovencitos enamorados –inocentes, ingenuos, castos– que sirven para hacer el contraste con los otros personajes. En cuanto a la versificación, también ésta es clásica con alejandrinos “à rimes plates”. Esta es la versión sobre la que trabajó doña Gertrudis porque la pieza de 1848 fue retocada por su autor años más tarde y reducida a 4 actos, que es la versión normalmente reproducida.

1.1.2. La versión española, calificada por su traductora de “imitación libre” es distinta no tanto por la intriga, bastante paralela, cuanto por los caracteres. Doña Gertrudis se empeña en actualizar su contenido y adaptarlo a la sociedad burguesa española de tiempos de Isabel II, de modo que sirviera no solo de escena de costumbres y lacrimógeno drama sino de motivo de discusión ideológica. Los metros más frecuentes son romances y redondillas octosílabas.

En efecto la acción se sitúa en Sevilla algunos años después de la emancipación de Méjico y los personajes se reducen a 6 y un criado. Al iniciarse la acción conocemos a un par de jovencitos enamorados Carlos y Luisa; al padre de ésta, el sexagenario D. Julián que va casarse con Natalia, joven, bella y pobre mexicana que ha debido emigrar, junto a su hermano el Marqués, por fidelidad al Rey de España. Con la llegada del hijo mayor, Eduardo, que ha estado ausente 12 años, se desencadena una intriga que debe poner en evidencia a los farsantes. Mientras Eduardo, bajo otro nombre, consigue desenmascararlos, Natalia, confiesa a D. Julián que ha mentido porque aspiraba a la paz “de su doméstico hogar” y porque no quería que D. Julián vacilase “entre el mundo y su pasión”. D. Julián sigue manteniendo la boda. Eduardo insiste en llamarla “intrigante fatal” y en evitar “la deshonra de esta casa”, ante lo cual D. Julián lo reta en duelo. Eduardo descubre entonces su identidad. Sigue una reconciliación de padre e hijo, un diálogo muy duro de Natalia y Eduardo, y un duelo de éste con el falso marqués y falso hermano. En el IV y último acto, Eduardo pide la bendición paterna porque vuelve a partir, Luisa quiere entrar en un convento y D. Julián se dispone a afrontar la vejez con Natalia y sin sus hijos. Pero llega Natalia y pide hablar a solas con Eduardo. Natalia le entrega sus bienes para que los emplee a favor de las huérfanas porque ella entra en clausura. Eduardo, que se siente indigno, cae de rodillas ante ella. En la escena 9ª y última todo concluye entre

<sup>6</sup> «Une donzelle, / elle vient de Madrid avec un spadassin/ qui lui sert, à son choix, de frère ou de cousin» (I, 6, p. 17). « Je tenais à Madrid l'emploi de Matamore! » (II, 5 p. 40). Sale huyendo cuando no le sirven sus bravatas: Annibal se jacta de quién ha sido su maestro (Matapan de Soplete), pero Fabrice replica que fue él quien lo mató. Annibal se rinde y sale corriendo (V, 6).

<sup>7</sup> En la francesa es claramente su hermano porque lo llama “o mon frère!” al menos en dos ocasiones (III, 5, p. 59; V, 1, p. 91).

<sup>8</sup> Annibal amenaza a Clorinda con matar a Fabrice, si no se casa con el viejo Mucarade (V, 1).

abrazos y lágrimas: Natalia va al convento, Luisa y Carlos se casarán y cuidarán la vejez de D. Julián, y Eduardo se dispone a borrar sus extravíos sirviendo a la humanidad<sup>9</sup>. Como vemos, una trama muy propia para novela.

El carácter principal y más cambiado es el de la aventurera. En la construcción de su carácter y desarrollo de la acción, hay auténtico análisis psicológico. Descrita como mujer de 25 años y casi contemporánea, Natalia es mujer que lucha por su dignidad y su lugar en la sociedad. Al empezar la acción ya ha gozado de “cuanto el oro proporciona. / Diamantes, bailes, festines, /palacios, galas, carrozas,” (I, 4); ha conocido “la más grande opulencia / y la miseria más honda” sin sentir especial placer o duelo. Ahora lo que le falta es una nueva situación: “la de verme en el mundo/ con rango noble de esposa; / la de ocupar puesto digno/ entre las hembras de honra” (I, 4)<sup>10</sup>. Se conformará con las “rentas módicas” del sexagenario y dejará a su falso hermano el oro que guarda “en el banco de Inglaterra”. Sometida a la doble presión de su falso hermano para que enamore a Eduardo y de éste que intenta enamorarla, adopta un contenido “reservado y adusto”, “grave” (II, 1). Esta actitud no es fruto de la hipocresía sino de la reflexión necesaria para llegar a confesar la verdad a D. Julián: Que “me hallé niña y sin madre, / con belleza y sin fortuna”; “que supe sagaz fingirle / a usted candor e inocencia”; que le mintió para que el corazón de D. Julián no vacilara “entre el mundo y su pasión”. El siguiente paso –y muy consecuente– es su despedida del viejo engañado. Por eso puede aceptar –por la felicidad de D. Julián que se siente gracias a su amor “animoso y fuerte”, y por “la salvación” de ella misma– la posterior y nueva oferta de matrimonio (II, 6) que le hace el sexagenario, convencido de su virtud<sup>11</sup>. Pero como no está enamorada, también puede sentirse tentada por la pasión de Eduardo (II, 7). Consciente de su esfuerzo moral, Natalia puede protestar de la incompreensión de Luisa<sup>12</sup> –representante de todas las mujeres virtuosas sin esfuerzo<sup>13</sup> y despiadadas con las debilidades ajenas<sup>14</sup>– y de la humillación a la que la

<sup>9</sup> En la versión francesa la conclusión es estrictamente doméstica. Mientras los aventureros esperar buscar fortuna en otra parte, Fabrice pide a Horace que ponga sus manos en las de su hermana: «Que de petits enfants notre maison fourmille... /Mon père, nous serons les vieux de la famille» (Fin).

<sup>10</sup> Estos rasgos ya estaban en Augier: «J’ai connu, tour à tour mendiant et duchesse, / la dernière misère et l’extrême richesse [...] Je veux mon rang parmi les femmes sérieuses...» (II, 1).

<sup>11</sup> D. Julián: «Tu alma es noble, digna, buena... / ¡Oh necias leyes sociales!» (II, 5). En la versión de Augier falta esta “elevación” filosófica; Mucarade explica sencillamente al que cree amigo de su hijo: «J’étais fou, mon ami, mais elle me pardonne! / Je vous contera tout; n’en parlez à personne» (II, 8).

<sup>12</sup> «¡Ah! ¡No, Luisa!... Usted no alcanza / lo que en acerba vigilia / a una infeliz sin familia, / sin sostén, in esperanza, / Llegan a decirle al oído/ la miseria inmundada y fea...»(II, 8).

<sup>13</sup> «¿Cómo hundirse en tanto horror / usted, que ha visto en la cuna/ sonreírle a la fortuna, / y custodiara al honor? / ¿Usted, en su juventud, /niña mimada y querida, / encuentra dulce la vida/ y natural la virtud?» (II, 8).

<sup>14</sup> «A la que sin honra vive/ mi corazón no concibe/ digna de noble piedad. [...] quien ha corrido al bajar /debe subir de rodillas» (II, 8)

someten (II, 9). La humillación es mayor en boca de Eduardo<sup>15</sup>, quien tras 12 años de oscura vida, le suelta largas y despiadadas parrafadas a las que ella no responde sino con gestos y monosílabos pidiendo perdón y clemencia (III, 8). A pesar de los sufrimientos y desprecios (IV, 2), lucha contra el rigor de D. Julián (IV, 3) y por la unión de la familia (IV, 4). Cuando comprende que es imposible (IV, 7), decide quitarse de en medio: entra en un convento -“muerta para el mundo ya me siento” (IV, 8)- y encarga que repartan sus bienes para que “huerfanitas sin pan, débiles, bellas” no sigan sus pasos sino que den “a la sociedad dignas esposas / en nombre de la pobre aventurera” (IV, 8)<sup>16</sup>. La incapacidad de la sociedad para incorporar a la “aventurera” no sólo me parece un rasgo realista de la Avellaneda, sino también una denuncia de la condición femenina. En palabras de Rosa Calvet esta adaptación española presenta “la auténtica rehabilitación por amor de la mujer caída, imposible de aceptar por la sociedad” (Calvet: 563). Igualmente suscribo la necesaria relación de su fecha de estreno, 1853, con el estreno en París el año anterior, 1852, de *La Dame aux Camélias*, cuyo tema y escándalo debía conocer la Avellaneda.

1.2. “*La Hija del Rey René, pieza en un acto, arreglada del francés y puesta en verso castellano* (1981, III: 9-40) es traducción bastante paralela de *La Fille du roi René*, drame-vaudeville en 1 acto, original de Gustave Lemoine y Eugène Scribe<sup>17</sup>, estrenada el 28 de diciembre de 1850. La versión española se estrenó en Madrid en febrero de 1855. También se conoció por *La Hija de las flores*.

<sup>15</sup> Ya presentes en Augier. Fabrice la insulta «vous courtisane, vous menteuse, vous infâme!» (IV, 5, p. 85).

<sup>16</sup> En la obra de Augier Clorinde se despide entre la convicción de Muscarade de no ser amado (*elle ne m'aimait pas!*) y el reconocimiento de Fabrice: (*Que ma reconnaissance accompagne vos pas*):

«Clorinde : Seigneur, n'honorez pas mon départ d'une larme;

Ne me donnez pas même un souvenir, car rien

De ce que vous aimez en moi ne m'appartient.

La pauvre courtisane en vos mains restitue

Le prestige étranger dont elle était vêtue,

Espérant qu'à la voir sans masque, le mépris

Vous rendra le repos qu'elle vous avait pris. [...]

Annibal : Parbleu ! De ta vertu te voilà bien payée.

Clorinde : Oui, car je ne pars pas tout à fait oubliée ;

Car parmi les hasards qui pourront m'outrager,

J'emporte au fond de moi la douceur de songer

Qu'il est un cœur au monde où je ne suis pas vile...

Et dans mes souvenirs j'ai du moins cet asile !» (V, 7).

<sup>17</sup> Agradezco a la Dra. Irene Vallejo, de la Universidad de Valladolid, haberme puesto tras la pista del original, que no es citado ni por los editores “del centenario” (1914), ni por los de la BAE que siguen a estos, ni por Cobos Castro (Cobos: 134). Este título tampoco está incluido entre las obras de Scribe en los catálogos de a BNF.

En la versión francesa el príncipe Ferrand de Vaudemont, hijo del duque de Lorena, llega con su escudero a un delicioso jardín de Provenza cercado por tapias. Allí vive, al cuidado de su aya, la princesa Yolanda, hija del rey René, sin saber su condición y oculta al mundo porque es ciega. Todo el cuidado de su padre es que nadie entre y le haga descubrir su deficiencia, haciéndola así desdichada. Pero el intrépido príncipe ha saltado la cerca, ha visto y oído a la bella desconocida y ambos se han enamorado. Por allí anda el sabio médico árabe Ben Jahia que pretende curarla, aunque su padre tema los experimentos. Se produce luego la escena central (esc. 9), dulce diálogo de amor del príncipe y la supuesta Blanca, en el que los amorosos propósitos del galán<sup>18</sup> le hacen comprender que ella es ciega<sup>19</sup> y que su padre la engañaba por ternura. El príncipe, a sus pies, jura consagrarle la vida. Ben Jahia irrumpe para advertirles de que se engañan y que sólo en los ojos se ve la verdad. Blanca pide a su padre la vista. René increpa al desconocido que ha destruido la felicidad de su hija. Llegan los previsibles reconocimientos de identidad. Además los enamorados ya habían sido prometidos por sus padres desde la cuna. Mientras tanto el médico ha curado a la princesa que sale a descubrir las maravillas de la noche: árboles que andan, estrellas que caen... Reconoce en su padre al rey René y hace callar al príncipe porque ya ve el amor en sus ojos<sup>20</sup>.

Esta pieza, de un acto y 13 escenas, escrita toda en prosa menos los *couplets*, fue clasificada por sus autores de «drame-vaudeville» quizás porque combinaba el desarrollo dramático de la acción con músicas y cantos y porque la historia de amor con final feliz no estaba exenta de cierto patetismo sentimental y lacrimógeno. Las didascalias nos informan de rica y cuidada decoración con varios planos de tramoya<sup>21</sup> que debían completar la belleza del espectáculo.

La versión de doña Gertrudis está toda en verso octosílabo<sup>22</sup> e incluye los *couplets* como otro elemento del texto, a la manera que creo usual en la transformación de *comédie-vaudevilles* en simples comedias españolas. La tramoya es menos compleja<sup>23</sup>. Pero el contenido es paralelo, salvo algunos detalles menores. Mantiene los seis

<sup>18</sup> Blanche no entiende los colores: «azur» del cielo, «bleu» de sus ojos, «incarnat» de las flores, ni el juego de la rosa «blanche» como su nombre.

<sup>19</sup> Blanche se desespera de no entenderlo. Entonces él comprende llorando que «elle est veugle, mon Dieu!» (p. 50) y ella hace su *agnition* «j'étais aveugle!... et je l'ignorais!» (p.50).

<sup>20</sup> «Blanche, lui mettant vivement la main sur la bouche. Tais-toi!... je n'ai plus besoin de t'entendre!... (Le regardant avec amour) Je vois dans tes yeux !... je le crois !» (esc.13).

<sup>21</sup> 13 líneas de letra menuda : «petit vallon délicieux dans les montagnes. A droite, premier plan, fontaine rustique...» Los diferentes planos son precisos para esconderse.

<sup>22</sup> Romance “a-o” en esc. 1-3; redondillas, en 4-6 ; romance “á”, en 7-8 ; redondillas 9-16.

<sup>23</sup> La versión española adapta el oscurecimiento progresivo (esc. 14), pero no el juego de las estrellas que se caen y desaparecen (esc. 16).

personajes casi con los mismos nombres<sup>24</sup>; suprime alguna escena<sup>25</sup>; simplifica otras, especialmente cuando tiene que traducir los vaudevilles<sup>26</sup>, aunque a veces el empobrecimiento es notable como ocurre al suprimir los *couplets* de la escena décima que resumían la situación y le daban tensión dramática:

René et Marthe	Le Prince	Ben Jahia
O souffrance mortelle	Tout mon amour pour elle !	Espérance nouvelle !
Et qui brise mon coeur!	Et pour elle mon coeur !	Ici, par son bonheur,
D'un mot sa voix cruelle	Puisque ma voix cruelle	L'amour, flamme éternelle !
A détruit son bonheur !	A détruit son bonheur !	Est entrée dans son coeur !

Otras modificaciones menores vienen impuestas por las tradiciones del teatro español, más exigente en moral femenina<sup>27</sup> y muy habituado en dar espacio al gracioso, incluso cuando rompe el tono patético<sup>28</sup>.

1.3. *Catilina, drama en cuatro actos y en verso* (1974: II, 253-321) es “refundición y arreglo”, según su propia autora de *Catilina, Drame en cinq actes et sept tableaux*, obra en prosa de Dumas y Maquet estrenada en París en 1848. Los siete cuadros se corresponden con el prólogo, los cinco actos y el epílogo. Es obra de contenido prolijo, con abundancia de personajes (¡26!, 21 son masculinos y los otros 5 femeninos), donde se

<sup>24</sup> *René, roi de Provence; Yolande, sa fille sous le nom de Blanche; Le Prince Ferrand de Vaudemont; Ben Jahia, medecin arabe; Tancredé, écuyer du prince; y Dame Marthe, nourrice d'Yolande* se transforman en Yolanda, hija del rey René; Marta, su nodriza; René, rey de Provenza; El Príncipe de Vaudemont; Ben Jahia, médico árabe; y Lotario, escudero del príncipe.

<sup>25</sup> La cuarta, que es episódica: Marta hace saber que cada día más difícil su tarea; el rey pide que no le den tratamiento para no descubrir su identidad ante su hija. El español no tiene esta escena.

<sup>26</sup> El vaudeville de la tercera escena (*Roi pauvre, j'ai pour revenus/ Vingt-quatre mille livres!.../ Mais pour mes hôtes bienvenus/ Je trouve encore des vivres*, etc.) que son 2 *couplets* de 2 cuartetos (16 versos en total) es simplificado en «mis estados/ no producen pingües rentas/ soy pobre» (esc. 2). Esta simplificación puede justificarse por el desconocimiento de la figura del rey René por el público español. Para completar la lección la Avellaneda introduce esta ampliación: «Dormís en vuestro palacio/ sin llaves y sin custodia, / y no llega a despertaros/ otro tumulto, que el eco/ de bendiciones y aplausos. / Sois el rey más venturoso» (1981, III: 18a).

<sup>27</sup> En la esc. 8 francesa Blanche pone la mano de su enamorado sobre su corazón para que él vea como le late. En la española (esc. 10) es ella quien se pone la mano a sí misma y dice «y aún me late» (1981, III: 31a).

<sup>28</sup> En la escena 16 y última, a mitad de los gritos patéticos de Blanche que por primera vez ve a su padre y lo reconoce como el rey («Padre! Padre! [...] ¡René! ¡mi rey!»), sale Lotario diciendo un aparte («Le construyo aquí un templo al dios Citeres!»), 1981, III: 39b) que no tiene nada de gracia aunque salve una rima.

mezcla “scènes de mœurs” históricas, especialmente las de los comicios, que tanto interesaban a Dumas, con pasiones y sentimientos personales<sup>29</sup>.

La versión española, al parecer nunca representada<sup>30</sup>, es una reducción en verso, centrada en los sentimientos personales. El acto primero se desarrolla en casa de Catilina y se corresponde aproximadamente con el cuadro tercero (acto segundo) del original, el de la preparación de los comicios. Doña Gertrudis suprime las historias de Curius y Storax –que son episódicas– y las reflexiones sobre el voto de las mujeres, pero mantiene la alianza de Catilina con Orestilla, que ha pasado a llamarse Fulvia (como un personaje suprimido), y sigue enamorada, entregada y celosa<sup>31</sup>. El acto acaba con Catilina saliendo a buscar a su hijo, pero seguido por Fulvia y su fiel Ismene. El segundo acto se corresponde con el cuarto cuadro. Se simplifican los preparativos de la huida, pero se mantiene la preocupación de Carino por las lágrimas de su madre. También es novedad que Aurelia, nuevo nombre de Marcia, le cuenta a su hijo que tienen que esconderse de su verdadero padre. Llegado Catilina y escondido Carino, se producen las explicaciones, aquí abreviadas, de Aurelia y Catilina quien insiste

<sup>29</sup> El prólogo ocurre en casa de Marcus Salvenius durante sus funerales y acaba con la violación por un desconocido de su hija Marcia que es vestal. El primer acto, 16 años después, pasa a orillas del Tíber en el Campo de Marte y vemos entre otras escenas de costumbres a Catón, Cicerón, César... y a Catilina que busca votos para su elección como cónsul y se tropieza con un joven y desconocido Charinus, por el que se interesa. El segundo acto se sitúa en casa de Catilina donde se reúnen sus partidarios para preparar los comicios. Catilina se ve en el colmo del poder pero se lamenta de no tener hijos. Intercambia anillos con Aurelia Orestilla, que lo quiere sólo para ella en señal de alianza. El acto tercero ocurre en casa de la vestal. Escena hogareña con su hijo Chirinus, que no quiere esconderse ni huir, y con su fiel esclavo Clinias, que hace de padre de éste. Llegada de Catilina, embozado, que comprende que es su hijo de 15 años. Largísimo diálogo con Marcia, su único amor. Temor a Orestilla. Llega Cicerón a detenerlo. Su hijo lo salva. El acto cuarto transcurre de nuevo en el Campo de Marte: días de comicios con escenas de clientelismo y compra de votos. Clinias y Marcia creen desaparecido a su hijo. Catilina ha sido traicionado y ha perdido la elección al consulado que creía ganada. Se decide entonces por la sublevación. Orestilla se declara dispuesta a compartir con él su desdicha, pero es rechazada. Despechada, prepara con sus gladiadores el rapto de Chirinus. En el quinto acto, hay un tierno diálogo de Chirinus con su padre, que lo quiere poner a seguro. Sigue una escena de conjurados con cantos y maldiciones a Roma y otra con la aparición de Charinus que sale de la tierra con una herida en el cuello. Catilina comprende que han bebido su sangre y pide que, si muere, mezclen sus cenizas con las de su hijo. En el epílogo aparece un campo de batalla y a Marcia que busca a Catilina entre los cadáveres.

<sup>30</sup> Queda por dilucidar la relación de esta versión editada sin fecha de estreno y escrita o retocada en 1867 con el drama estrenado en noviembre de 1856 que fue prohibido pocos días después.

<sup>31</sup> «Votre avenir politique c'est le mien. Pour la réussite de vos desirs, pour le triomphe de votre ambition, pas de trêve, pas d'obstacles. Je n'ai plus de famille, je n'ai plus d'amis, je n'ai plus de sentiments... Je suis votre associé, votre instrument, s'il est besoin, votre complice, s'il le faut... Je suis à vous, tout à vous» (p. 69, II, 9). Esto es traducido por «Te seguiré en tu camino, /de tu nombre haciendo alarde./ ¡Tu socia soy!...¡Tu instrumento! ¡Tu cómplice si es preciso! [...] Y si el que hermana me nombra/ nublo en tu vida causara, / mi propia mano arrancara/ de tu camino esa sombra» (I, 5, p. 265b).

en el amor por su hijo. También se simplifica el diálogo con Cicerón que se presenta con lictores a prenderlo, pero la Avellaneda introduce razonamientos políticos en apoyo del orden en boca de Cicerón<sup>32</sup>. Acaba el acto con Carino reconociendo y salvando a su padre<sup>33</sup>. El tercer acto ocurre en el Senado y se corresponde *grosso modo* con el quinto cuadro. El número de escenas pasa de 24 a 12. Toda la crítica al sistema electoral queda eliminada (compra de votos, clientelismo, engaños al votante). Empieza el acto con Fulvia dispuesta a vengarse, por lo que servirá de testigo a las acusaciones de Cicerón. Tras una entrevista con Catilina, se arrepiente y proclama su inocencia. Sigue un discurso de Cicerón (adaptación de la primera catilinaria), la proclamación de su elección al senado y la orden de prender a Catilina. El cuarto y último acto se corresponde con parte de los cuadros sexto y séptimo. Desaparecen los elementos más truculentos (sangre, fantasma, cenizas mezcladas). La acción ocurre en un campamento. Los soldados confirman el amor de Catilina por su hijo y su arrepentimiento de mal marido. Los gladiadores que persiguen a Carino temen la protección que le ha puesto su padre. Sigue un diálogo de amor de Aurelia y Catilina, en el que éste le pide perdón (esc. 3). Sigue otra tierna escena filial con saludo militar, y sin beso, de Carino a su padre (esc. 4). Llegan malas noticias. Se recoge entonces el juramento espectacular de Catilina (paralelo al francés), en medio de todos: el pendón en una mano; la espada en la otra; y maldiciendo a Roma. Aurelia, contraria, pide la salvación de la patria. Sale Fulvia a contar su despecho y sed de venganza. El niño ha sido arrebatado al fiel Clinias por el portador del anillo de su padre. Llega Catilina herido, pregunta por su hijo. Mientras Fulvia le responde que lo espera en el sepulcro (esc. 16), Aurelia lo recoge en sus brazos y allí muere Catilina invocando a su hijo (esc. 17).

Lo más notable de esta versión es, en cuanto al contenido, el tratamiento dado por la Avellaneda a los dos personajes femeninos. Mientras Aurelia es la mujer honrada —que solo ha sabido amar y perdonar (esc. 14), que ha vivido preocupada de su hijo y el padre de éste (II, 3-5; IV, 11) al que perdona— y representa la buena ciudadana patriota<sup>34</sup>, Fulvia es la amante ambiciosa y posesiva (I, 5), capaz de vender a su amado por celos (III, 1), que justifica su cruel venganza con una larga imprecación a la mujer honrada porque se cree seducida y burlada por Catilina (IV, 14). En cuanto a los aspectos formales la versión de la Avellaneda es un gran ejercicio métrico. La

<sup>32</sup> «Y cuando así destruyas cuanto existe, / en su lugar, ¿qué piensas levantar?» (II, 9, p.285a).

<sup>33</sup> «Venez mon père!» (III, 8). Catilina: El momento llegó...- Suenan rumores.../ ¿quién me puede salvar? Carino (*apareciendo con una tea en la mano a la boca del subterráneo*): ¡Yo, padre mío! (II, 10, p. 286a).

<sup>34</sup> Riñe a Catilina por su maldición a Roma, ha enseñado a su hijo el amor por la patria, aprendió a ser romana antes que madre... (esc.11).

prosa es traducida en sus cuatro actos con el mismo esquema métrico de romance, redondillas y endecasílabos<sup>35</sup>.

2. Del análisis de las tres piezas francesas traducidas concluimos que doña Gertrudis Gómez de Avellaneda no es exactamente traductora sino más bien adaptadora o recreadora en español de algunas obras leídas en francés que le parecían contener materiales útiles para el teatro o la sociedad española. Y así saca un drama valiente para representar en los teatros públicos con localizaciones, personajes e ideologías adaptados a su tiempo, *La Aventurera*; una pieza de circunstancias, fácil de ver y aplaudir, sin apuestas ideológicas, *La hija del rey René*; y un complejo drama histórico de difícil montaje escénico –y por lo tanto destinado a la lectura– a pesar de sus reducciones de episodios y de sus ampliaciones en lo sentimental, *Catalina*. En las tres hemos observado especial atención a los personajes femeninos y a la variedad en la versificación. Queda por estudiar la recepción y alcance de estas adaptaciones en la vida teatral de Madrid y el papel de estas recreaciones en el conjunto de la obra literaria de su autora.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGIER, Émile (1848). *L'Aventurière, comédie en cinq actes et en vers* par Émile Augier. Paris, Hetzel Libraire-Éditeur, 1848. (BNF 8-YTH-1517).104 pp.
- AUGIER, Émile (1890). *Théâtre complet de Émile Augier, de l'Académie Française*, Paris, Calman Lévy. "L'Aventurière", Vol. I, pp. 159-273.
- CALVET, Rosa M<sup>a</sup> (1991). "Las Versiones españolas del Teatro de Émile Augier", in M<sup>a</sup> Luisa Donaire y Francisco Lafarga (eds.), *Traducción y Adaptación cultural: España-Francia*. Oviedo, Universidad, pp. 561-77.
- COBOS CASTRO, Esperanza (1989). *Traductores al castellano de obras dramáticas francesas*, Córdoba, Universidad.
- GÓMEZ DE AVELLANEDA, Gertrudis (1974-81). *Obras Completas*, 5 vol. Madrid, Atlas (BAE).

<sup>35</sup> Acto I: romance en "a-a", escenas 1-4; redondillas en 5-8; endecasílabos en 9-10. Acto II: romance en "i-o", esc. 1; redondillas en esc. 2-3; romance en "a-e" en esc. 4-6; endecasílabos en 7-10. Acto III: romance en "e-a" en 1-4; redondillas en 5-6; romance en "a-o" en 7-9; endecasílabos en 11-12. Acto IV: romance en "o-a" en 1-3; redondillas en 4-7; romance "u-a" en 8-13; redondillas en 14-16, endecasílabos en la última parte de esta escena 16 que convierte así las redondillas en cuartetos de arte mayor.



- CRUZ DE FUENTES, Lorenzo [ed.] (1914). *La Avellaneda. Autobiografía y Cartas*, 2ª ed. Madrid, Helénica (Cervantes Virtual).
- DUMAS, A. y MAQUET, A. (1851?). *Catilina, Drame en cinq actes et sept tableaux*, par MM. Alexandre Dumas et Auguste Maquet, Représentée pour la première fois à Paris, sur le Théâtre Historique, le 14 octobre 1848. La Musique est de M. Warney. BNF 8-YTH-2799.
- LEMOINE, Gustave (1851). *La Fille du roi René*, drame-vaudeville en 1 acte, par M. Gustave Lemoine [et Scribe], [Paris, Gymnase, 28 décembre 1850]. Paris, Giraud et Dagneau. BNF 8-YF-1108 (9).
- SEMINARIO DE BIBLIOGRAFÍA HISPÁNICA (1970), *Veinticuatro Diarios, Madrid 1830-1900. Artículos y noticias de escritores españoles del siglo XIX*, por... Madrid, CSIC, 4 vol.



ISSN: 1699-4949

n° 2, abril de 2006

Artículos

## L'enseignant de FLE et les ressources Internet

**Mario Tomé**  
*Universidad de León*

### Résumé

On aborde dans cet article le rôle de l'enseignant dans les nouveaux contextes de formation ouverts par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (notamment Internet) dans le cadre des universités numériques ou des campus virtuels. Cet article propose aussi une classification des ressources pédagogiques en relation avec les supports et les dispositifs pour ne pas confondre les différents matériels qui font partie d'Internet. Les nombreuses ressources, supports et réalisations signalés dans cet article et disponibles en ligne peuvent donner des pistes aux enseignants et chercheurs dans le domaine des TICE.

**Mots-clés:** Pédagogie, ressources, classification, Internet, NTIC, éducation.

### Abstract

This article present the role of the teacher in the new contexts of formation opened by new information technologies and communication (in particular Internet) within the framework of the numerical universities or the virtual campuses. This article proposes in also a classification of the teaching resources in relation to the supports and the devices not to confuse the various materials which make part of Internet. The many resources, supports and achievements announced in this article and available on line can give tracks to teachers and researchers in the field of the TICE.

**Key words:** Pedagogy, resources, classification, Internet, NTIC, education.

Nous remarquons dans le développement d'Internet deux orientations principales: la construction de la "bibliothèque universelle" et la création de nouveaux moyens de communication. Les transformations sociales et culturelles qui sont en train de se produire affectent aussi le domaine de l'éducation. L'acquisition et la transmission des savoirs font déjà partie de la "toile" et les enseignants et les étudiants se servent de ces nouveaux outils et ressources.

L'enseignant qui veut intégrer Internet en classe de français langue étrangère (FLE) est confronté à une quantité de données et termes complexe comme: portail, intranet, forum de discussion, FOAD, logiciels et applications informatiques, auto-formation, CMS, scénario pédagogique, moteur de recherche, chat, exercice autocorrectif, FTP, lecteur multimédia, projet pédagogique, weblog, visioconférence, plateforme, cyberallye, plug-in, tâche pédagogique, serveur, podcast, campus virtuel, wiki, simulation, MP3, hébergement, etc. (Voir à la fin le *Glossaire Internet*). Submergé par la profusion d'informations et matériels qui forment la "toile" l'enseignant de FLE a besoin de s'orienter, pour mieux comprendre et utiliser les ressources Internet.

Nous devons ainsi délimiter la notion de "ressource", qui d'une manière générale évoque tout élément disponible ou consultable sur Internet. Etant donné que notre intérêt est centré sur les ressources éducatives la définition suivante de R. Bideau (2005) constitue un bon point de départ: *Une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) c'est toute entité, numérique ou non numérique, conçue ou pouvant d'être utilisée, pour des fins d'apprentissage, d'éducation ou de formation.* Et en même temps nous nous limiterons aux ressources "en ligne" et ouvertes aux internautes en général et à la communauté scientifique; nous n'aborderons pas ici les produits "hors ligne" (CDrom et multimédia grand public), non plus que les domaines de la recherche (groupes, centres ou laboratoires) qui utilisent des supports privés ou intranet pour développer leurs expériences et leurs communications. Il est vrai qu'avec le temps plusieurs de ces résultats et découvertes seront présentés et publiés sur internet dans le cadre des colloques ou revues en ligne.

Une deuxième sélection concerne le domaine spécifique du français langue étrangère. Ainsi ne seront prises en compte ni les ressources existantes dans des disciplines linguistiques parallèles (phonétique et didactique de la langue française comme langue maternelle ou première langue), ni celles qui font partie des matières scolaires

des différents pays francophones dans leur approche de leur propre culture (histoire, géographie, littérature, instruction civique).

Nous devons aussi tenir compte des essais de classification des ressources Internet qui nous ont précédé. Ainsi P. Seguin (nd) dans le *Rapport PAREA* abordait une typologie sur les différentes possibilités pédagogiques d'Internet en proposant les catégories et modèles suivants: 1. La communication interpersonnelle, 2. La cueillette de données, 3. Les travaux en équipe, 4. L'utilisation des ressources, 5. La publication électronique et 6. L'autoapprentissage. On reprenait et complétait ainsi les travaux de J. Harris (1995) avec ses trois grandes catégories d'applications pédagogiques d'Internet définies autour des activités d'apprentissage de l'étudiant. Les classifications de R. Bibeau (2005) sont aussi remarquables avec ses les catégories des ressources numériques générales, les quatre catégories de ressources sur Internet et les sept catégories de projets pédagogiques avec les TIC. Et dans le domaine du français langue étrangère les travaux de F. Mangenot constituent un apport décisif tant dans sa proposition de classement des ressources (1998) comme dans la recherche autour de la notion et typologie des "tâches pédagogiques" (2003).

Dans le cadre du Projet Flenet - Université de León nous avons proposé trois catégories pour l'analyse des ressources: 1. information, 2. communication et 3. recherche (1999). Comme ces dernières années de nouvelles données et usages ont fait leur apparition avec le développement des nouvelles pratiques et outils pédagogiques (notamment du côté des supports et des dispositifs), nous présentons ici une typologie qui intègre les apports précédents et en même temps relie les ressources, les supports et les dispositifs.

Pour établir une classification des ressources Internet pour le FLE nous privilégions la notion de "consigne" ou ensemble de stratégies qui mènent à une production langagière de la part des apprenants de FLE. Les ressources brutes (absence de consigne) ne seront donc pas abordées et on se centrera sur les ressources qui impliquent ou proposent une consigne (découverte, pratique ou maîtrise du FLE avec ses connexions interculturelles). Nonobstant nous devons considérer les différents documents théoriques en relation avec le monde du français langue étrangère (absence de consigne mais contenu pédagogique): articles, dossiers, bases de données, colloques, revues spécialisés dans le FLE.

Nous procédons donc à une double division des ressources, ainsi que des supports et des dispositifs, en tenant compte de l'absence ou de la présence d'enseignants, tuteurs ou pairs intervenant dans le processus de consultation ou réalisation de celles-ci. A côté de la notion d'*enseignant* celles de *tuteur* et *pair* peuvent intervenir dans certains supports (CMS et plates-formes de formation) et dispositifs (formation à distance, campus virtuel).

1. SANS ACCOMPAGNEMENT: absence d'enseignant, tuteur ou pair<sup>1</sup>

A. RESSOURCES PEDAGOGIQUES FLE <sup>2</sup>	B. SUPPORTS	C. DISPOSITIFS <sup>3</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités ou tâches<sup>4</sup></li> <li>- Cours de FLE</li> <li>- Scénarios (jeu de piste, cyberallie, simulation)</li> <li>- Documents théoriques (articles, base de données, colloques, revues)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Page web (site ou portail)</li> <li>- CMS ou weblog public</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En autonomie</li> <li>- Autoformation</li> </ul>

2. AVEC ACCOMPAGNEMENT: présence d'enseignant, tuteur ou pair<sup>5</sup>

A. RESSOURCES PEDAGOGIQUES FLE	B. SUPPORT	C. DISPOSITIF
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités ou tâches<sup>6</sup></li> <li>- Cours de FLE</li> <li>- Scénarios (jeu de piste, cyberallie, simulation)</li> <li>- Projets (groupe classe, interclasses, interétudiants)</li> <li>- Documents théoriques (articles, base de données, colloques, revues)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Page web (site ou portail)</li> <li>- Courrier électronique</li> <li>- Forum ou liste de discussion modéré par l'enseignant ou tuteur</li> <li>- Espace de conversation en direct privé ou public (<i>chat</i>, téléphonie sur Internet, <i>messenger</i>) modéré par</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation en présentiel</li> <li>- Formation hybride (en présentiel et à distance)<sup>7</sup></li> <li>- Formation à distance</li> <li>- Autoformation</li> <li>- Campus virtuel<sup>8</sup></li> </ul>

<sup>1</sup> Dans un dispositif en présentiel l'enseignant est un médiateur qui gère un cours ou une matière. Dans un dispositif à distance le tuteur développe différentes fonctions d'accompagnement (De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps, 2002). Par le terme "pair" on désigne des internautes ou membres d'un groupe (classe, forum) qui s'accompagnent et communiquent dans la réalisation de certaines activités ou projets.

<sup>2</sup> On ne considère pas les ressources Internet brutes (absence de consigne) et on se centre sur les ressources qui impliquent ou proposent une consigne (découverte, pratique ou maîtrise du français langue étrangère avec ses connexions interculturelles).

<sup>3</sup> Bien que tout dispositif pédagogique suppose l'existence d'un accompagnement nous avons préféré de garder dans ce tableau les notions "en autonomie" et "autoformation" comme dispositifs élémentaires lorsqu'on constate au moins la présence d'une consigne ou il s'agit d'une activité autocorrective. Nous précisons la notion *en autonomie* en relation avec l'*autodidaxie* (capacité d'un individu à se former seul, sans recours à une médiation humaine). L'autoformation est un mode d'apprentissage individuel qui permet à l'apprenant de se former à son rythme, en autonomie pendant certaines phases ou tutorée quand une médiation humaine est incluse dans un dispositif (Pour mieux approfondir ces notions: Barbot (1998, 2003) Demaizière & Achard-Bayle (2003), Albero (2002).

<sup>4</sup> La notion de "tâche" (Numan, 1989) est plus précise que celle d' "activité". On tient compte aussi des termes "exercice", "activité" et "tâche" (Bouchard, 1985; Mangenot, 1998, 2000, 2003). Les tâches pédagogiques peuvent être autocorrectives ou non grâce à l'utilisation de différents logiciels.

<sup>5</sup> Dans un contexte d'enseignement ou formation avec accompagnement interviennent différents acteurs (enseignant, tuteurs, apprenants ou pairs) qui actualisent différents rôles et actions (information, médiation, tutorat, travail individuel ou coopératif, mise en commun, correction, évaluation).

<sup>6</sup> Le sigle CMS (*content management system* en anglais) fait référence à un logiciel fournissant un système de gestion de contenu.

	l'enseignant ou tuteur. - CMS privé (6) (plateforme, weblog) administré par l'enseignant ou tuteur. - CMS public (weblog, forum) administré par l'enseignant ou tuteur	
--	--	--

Voyons par la suite une sélection des ressources FLE qui nous permettent d'appliquer la typologie proposée antérieurement.

### Activités et tâches sans accompagnement

La notion de "tâche" (Numan, 1989) comme "une unité de travail centrée sur le sens (*meaning-focused work*) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible" est fondamentale dans une typologie des ressources FLE. Les termes "tâche" et "activité" sont utilisés souvent comme synonymes. Les travaux de F. Mangenot (1998, 2000, 2003, 2005) ont été décisifs dans ce domaine, comme les propos suivants qui nous aident à mieux délimiter ces notions: "Bouchard (1985), pour sa part, propose une intéressante distinction entre *exercice, activité et tâche*. Il considère que la différence entre *exercice* et *activité* est celle qui existe entre usage et emploi : travail sur la langue pour la langue et travail sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication ; la *tâche* est alors une *activité* qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule( les activités amènent les apprenants à interagir" (Mangenot (2000).

### Support: Page web (site pédagogique, portail FLE)

Nous trouvons sur internet de nombreuses ressources FLE qui font partie de cette catégorie. Face aux portails et sites pédagogiques qui proposent des listes de ressources externes (annuaires) nous retiendrons les espaces pédagogiques qui élaborent leurs propres activités /tâches (autocorrectives ou non) sur la phonétique, la grammaire, le lexique ou sur des aspects socioculturels.

Nous signalons ainsi: *Canal Rêve* (Projet Babelnet) <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/index.htm>, *Bonjour de France* (Azurlingua) <http://www.bonjourdefrance.com/> ou le *Projet FLENET* (Université de León) <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/> qui intègrent souvent des exploitations audio/vidéo.

<sup>7</sup> Dans la formation à distance et hybride nous intégrons les notions d'autoformation complémentaire et autoformation intégrée (Mangenot, 2005)

<sup>8</sup> La notion de "tâche" (Numan, 1989) est plus précise que celle d'"activité". On tient compte aussi des termes "exercice", "activité" et "tâche" (Bouchard, 1985; Mangenot, 1998, 2000, 2003). Les tâches pédagogiques peuvent être autocorrectives ou non grâce à l'utilisation de différents logiciels.

Nous remarquons aussi les ressources pour la phonétique: *Phonétique* (T. Perrot) <http://phonetique.free.fr/> et *Phonétique française FLE* (Université de León) <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/indexphon.html>, pour le vocabulaire: *Lexique FLE* (T.Perrot) <http://lexiquefle.free.fr/>, *Civilisation française* (M. Ponterio - SUNY Cortland) <http://www.cortland.edu/flteach/civ/index.html> ou *La chanson en cours de FLE* (C.Vera) <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/chansons/>

Dans une étude sur les *Sites / Portails spécifiques pour le français langue étrangère* (2003) nous avons déjà fait une sélection à partir de l'application d'une *Grille d'analyse d'un site FLE pédagogique*.



Image 1: Portail FLE: Site [FLENET - Université de León](http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/)

Comme le support de toutes ces ressources est une page web nous considérons qu'elles vont dirigées aux enseignants et aux étudiants de FLE pour être réalisées "en autonomie" ou en "autoformation". Evidemment elles pourraient être intégrées facilement dans d'autres dispositifs avec l'accompagnement d'un enseignant, tuteur ou pair.

#### Support: CMS public.

Les CMS (*système de gestion de contenu*) sont généralement présents dans les espaces privés de la recherche ou dans des établissements éducatifs et normalement les ressources ne sont pas disponibles sans inscription ou appartenance à la communauté. Nous signalons comme exceptions remarquables: *EduFLE.net* (J. Carujo, B. Jamet, I. Barrière) <http://www.edufle.net/> et *SpipFLE* (Université de León) <http://www3.unileon.es/dp/dfm/spip/>

Les weblogs ou carnets web de caractère public et éducatif sont en pleine expansion dans nos jours. Dans le monde du FLE nous signalons les applications péda-

gogiques suivantes. Voir aussi le dossier *Blogs et Enseignement* (Projet Flenet - Université de León): <http://flenet.rediris.es/blog/carnetweb.html>:

- **Nom de l'activité:** Tâches et Activités du Blog EDUfrançais2005: <http://edufle.canalblog.com/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Tâche pédagogique sans accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en autonomie
- **Nom de l'activité:** Tâches et Activités du Blog FLE D'Artifice (J.M. Campo): <http://francesvirtual.blogspot.com/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Tâche pédagogique sans accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en autonomie
- **Nom de l'activité:** Tâches et Activités du Blog CarnetFLE 2006: <http://fle-2006.canalblog.com/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Tâche pédagogique sans accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en autonomie.
- **Nom de l'activité:** Tâches et Activités du Blog Cours de Français II (J.A. Martínez ) <http://magisterfrance.canalblog.com/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Tâche pédagogique sans accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en autonomie

### Cours de FLE sans accompagnement

Un cours est un ensemble d'unités didactiques qui intègrent dans une méthodologie globale et progressive des contenus phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux et socioculturels. Les cours de FLE en ligne proposent souvent d'autres ressources (documents théoriques, tâches et scénarios). Nous ne retiendrons ici que les cours sur support Page web pour être suivis en autonomie ou en autoformation. Voici quelques exemples (Voir aussi: *Cours et produits apprentissage FLE* (Projet FLENET):

- **Nom du cours:** Talk french. A lively video introduction to French. BBC Education: <http://www.bbc.co.uk/languages/french/talk/index.shtml>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours de FLE sans accompagnement. **Support:** Page web. **Dispositif:** en autonomie. **Nom du cours:** Chloé ou Les aventures d'une Parisienne : <http://www.ur.se/chloe/frame.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours de FLE sans accompagnement. **Support:** Page web. **Dispositif:** en autonomie.
- **Nom du cours:** Tourdumonde - Cours de FLE pour internautes: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/indextour.htm>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours de FLE sans accompagnement. **Support:** Page web. **Dispositif:** en autonomie.
- **Nom du cours:** 1,2,3... Bravo ! Canal rêve: <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/index2.htm>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours de FLE sans accompagnement. **Support:** Page web. **Dispositif:** en autonomie.



**Cours en ligne Université de León - Campus Virtuel FLE**

**ACCUEIL**  
Présentation  
Guide des cours  
CAMPUS VIRTUEL FLE

**COURS**  
Unités didactiques  
Prononciation  
Grammaire  
Lexique  
Civilisation  
Bibliographies

**MOTEUR DE RECHERCHE FLENET**  
Rechercher

**OUTILS**  
Activités

**TOURDUMONDE - Université de León**  
Cours de français langue étrangère pour internautes

**UNITÉS DIDACTIQUES**  
Unité 1 Bonjour  
Unité 2 La famille  
Unité 3 Les métiers  
Unité 4 La maison  
Unité 5 Le repas  
Unité 6 La ville  
Unité 7 Les animaux

**PRONONCIATION**

Les sons du français	Les sons [r] [v] [u]	Les sons /E/OE/O/	Voyelles nasales	Les sons [ɔ] - [ɛ]
Sons et graphies	Exercices [v]	Exercices /OE /	Exercices v.nasales	Exercices [ɔ] - [ɛ]
Dictées AUDIO	Exercices AUDIO consonnes	Dictées AUDIO consonnes	Méthodes correction	Bibliographie

Image 2: Cours de FLE: [Tourdumonde - Université de León](http://www.tourdumonde.univ-leon.es/)

### Scénarios pédagogiques sans accompagnement

Un scénario pédagogique implique une mise en situation et normalement il comprend plusieurs activités ou tâches pédagogiques proposées dans le cadre ludique. Les scénarios que l'on trouve sur internet se présentent sous différentes dénominations comme jeu de piste, cyberallye, quête au trésor, rallye ou parcours internet, jeu de rôle ou simulation globale.

Nous remarquons comme exemples de scénarios pédagogiques qui peuvent être réalisés en autonomie ou en autoformation les suivants, généralement sur support Page web ou occasionnellement faciles d'intégrer dans CMS ou weblog public:

- *Cyberbalades à Grenoble* (F. Mangenot): [http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/balades.htm](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/balades.htm).
- *Parcours internet* (EduFLE.net): <http://www.edufle.net/rubrique64.html>.
- *Polar FLE. Apprendre le français avec l'inspecteur Roger Duflair* (T. Perrot): <http://www.polarfle.com/>.
- *Le Tour de France* (DocFLE): [http://fromulus.chez-alice.fr/html/simulation/simu\\_tour\\_index.htm](http://fromulus.chez-alice.fr/html/simulation/simu_tour_index.htm).

D'autres scénarios ainsi que des pistes et références sont recueillies dans le dossier *Activités Pédagogiques FLE* (Projet FLENET): <http://flenet.rediris.es/actipeda-go.html>.

### Documents théoriques sans accompagnement

Comme nous trouvons sur Internet des nombreuses ressources théoriques qui sont directement ou indirectement en relation avec le monde de l'enseignement du français, qu'il s'agisse d'articles, dossiers, bases de données, colloques, ou revues en ligne, nous ne considérons que celles qui se situent pleinement dans le domaine du français langue étrangère.

Nous signalons ainsi la base de données *EDUCASUP-Français Langue Etrangère* (<http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp/educasup/sitefle/index.htm>), les dossiers du portail *Franc Parler - La communauté mondiale des professeurs de français* (<http://www.franparler.org/dossiers.htm>), les analyses et dossiers de l'espace *Enseignants* du Projet FLENET (<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/enseignants.html>), les revues en ligne ALSIC <http://alsic.org/> et Tourdetoile-REDIRIS (<http://flenet.rediris.es/tourdetoile/>), les colloques ou journées qui présentent des conférences en format texte ou vidéo (Journées d'étude (2003 - 2004). ENS LSH Lyon <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/8.html#JourneesLyon> ) ainsi que des bibliographies en ligne comme *Bibliographies* (Projet FLENET) <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/bibliographie.htm>.

### Activités et tâches avec accompagnement

Les activités / tâches avec accompagnement sont généralement conçues par des enseignants dans le cadre d'un établissement éducatif et elles peuvent être réalisées par les étudiants soit en présentiel (enseignant et étudiants en salle d'informatique) soit à distance (communication entre enseignant ou tuteur et étudiants voie courrier électronique, forum ou système CMS) soit en hybride (accompagnement en présentiel et à distance).

Toutes les tâches que nous trouvons sur un support page web peuvent facilement être reprises dans un dispositif avec accompagnement. Mais il est difficile d'observer ou analyser le déroulement et la réalisation de celles-ci, parce que les étapes, la communication enseignant / étudiant et les résultats restent normalement dans des espaces privés (courrier électronique, forum, plate-forme de formation). Les exemples que nous aborderons par la suite font partie de notre expérience pédagogique dans le cadre du Campus Virtuel FLE - Université de León, et occasionnellement nous signalerons d'autres apports qui sont disponibles sur Internet présentant des échantillons du processus de réalisation. Ainsi nous remarquons les activités et tâches suivantes avec accompagnement:

- **Nom de l'activité / tâche:** Dictées AUDIO autocorrectives - FLENET (Université de León): <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/dicteacti.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Activité avec accompagnement. **Support:** CMS (Weblog). **Dispositif:** en présentiel

(Campus Virtuel FLE). **Réalisation en ligne:** Blog Campus Virtuel FLE - Audio Vidéo: <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmmttd/blogFLE/index.php?2006/01/16/30-tache-dictee-autocorrective-audio>.

- **Nom de l'activité / tâche:** Production écrite: Créer un conte: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/imagesgifs/creerconte.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Activité avec accompagnement. **Support:** CMS (Weblog). **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel). **Réalisation en ligne:** <http://edufle2006.canalblog.com/archives/2005/11/29/105-0784.html>.
- **Nom de l'activité / tâche:** Rédiger un scénario à partir d'un film et **Réalisation en ligne:** <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmmttd/blogFLE/index.php?2005/11/03/14-tache-rediger-un-scenario-a-partir-d-un-film>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Activité avec accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme "Moodle". **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel).
- **Nom de l'activité / tâche:** Jeu: "Le sphynx et l'orthographe" (Projet FLENET). **Réalisation en ligne:** [http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdu monde/chatfenet.htm#jeu\\_sphynx](http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdu monde/chatfenet.htm#jeu_sphynx). **Type de ressource pédagogique FLE:** Activité avec accompagnement. **Support:** CMS: Chat et plate-forme "Moodle". **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel).



Image 3: Tâche pédagogique sur [Blog Campus Virtuel FLE - Université de León](http://www3.unileon.es/personal/wwdfmmttd/blogFLE/)

### Cours de FLE avec accompagnement

Le Campus Virtuel FLE - Université de León développe des cours avec accompagnement sur un support CMS (plate-forme et weblogs) dont nous pouvons

trouver en ligne certaines réalisations et déroulements. Nous signalons quelques exemples:

- **Nom du cours:** PHONÉTIQUE FLE. Cours de prononciation: <http://flenet.rediris.es/cours/cphon.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours avec accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme "Moodle", BSCW et weblog. **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel FLE). **Réalisations en ligne:** Cours 2003-2004: <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/0/294294> Blogs Campus Virtuel FLE Audio Vidéo: <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmtdt/blogFLE/>.
- **Nom du cours:** TOURDUMONDE. Cours de FLE (niveau débutant): <http://flenet.rediris.es/cours/ctdm.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours avec accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme "Moodle" et weblog. **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel). **Réalisations en ligne:** Carnet FLE 2005 (Carnet Web des étudiants débutants - Francés I) <http://fle2005.canalblog.com/> Carnet FLE 2006 (Carnet Web des étudiants débutants - Francés I) <http://fle2006.canalblog.com/>.
- **Nom du cours:** WEBPRATIQUE FLE. Cours de formation à distance: <http://flenet.rediris.es/cours/cwp.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours avec accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme "Moodle", BSCW et weblog. **Dispositif:** hybride: en présentiel et à distance (Campus Virtuel). **Réalisations en ligne:** Cours 2003-2004 <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/0/440552>. Blog EDUfrançais2005: <http://edufle.canalblog.com/>.
- **Nom du cours:** Cours de formation pour enseignants de FLE - CFIE León. **Réalisations en ligne:** Blog CFIE Français Leon 2005: <http://www.blogg.org/blog-19249.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours avec accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel).
- **Nom du cours:** Stage multimédia du CUEF - Université de Grenoble et **Réalisations en ligne:** FLEblog - Stage Multimédia CUEF: <http://fleblog.over-blog.com/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Cours avec accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en présentiel.

### Scénarios pédagogiques avec accompagnement

Nous avons sélectionné les scénarios pédagogiques suivants qui présentent en ligne certains de ses contenus ou réalisations:

- **Nom du scénario:** Scénarios ou projets conçus par mes étudiants de maîtrise et de DEA (F.Mangenot 2000-2001). **Réalisations en ligne:** [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/maîtrise2.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/maîtrise2.htm). **Type de ressource pédagogique FLE:** Scénario avec accompagnement. **Support:** Page web. **Dispositif:** en présentiel ou hybride.
- **Nom du scénario:** CybeRallye FLE - Spécial Noël (V.Trémion): <http://flenet.rediris.es/acti/virginieT/noel.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Scénario avec accompagnement. **Support:** CMS: weblog. **Dispositif:** en présentiel ou hybride. **Réalisations en ligne:** Blog EDUfrançais2005 - Langue Française et sa Didactique III (Université de León): <http://edufle.canalblog.com/>.
- **Nom du scénario:** Une cyberquête: l'affaire Sisley (J.M. Campo). **Réalisations en ligne:** <http://leonardofrances.en.eresmas.com/webquete/sisley.htm>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Scénario avec accompagnement. **Support:** Page web. **Dispositif:** en présentiel.
- **Nom du scénario:** CybeRallye FLE - Séjour touristique en France (Projet Flenet) : <http://flenet.rediris.es/acti/cyberallysejour1.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Scénario avec

accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme "Moodle" et weblog. **Dispositif:** en présentiel ou hybride (Campus Virtuel). **Réalisations en ligne:** Blog Carnet FLE 2005 - Francés I (Université de León): <http://fle2005.canalblog.com/>.

- **Nom du scénario:** CybeRallye FLE - Jules Verne (Projet Flenet): <http://flenet.rediris.es/acti/cyberallyeJVerne.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Scénario avec accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme "Moodle" et weblog. **Dispositif:** en présentiel ou hybride (Campus Virtuel). **Réalisations en ligne:** Blog Campus Virtuel FLE - Audio Video (Université de León): <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmtd/blogFLE/index.php?2005-11/10/19-cyberallye-fle-jules-verne>.
- **Nom de l'activité / tâche:** Jeu: CybeRallye dans un CHAT (Projet Flenet). **Réalisation en ligne:** [http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/chatflenet.htm#jeu\\_cyberallye](http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/chatflenet.htm#jeu_cyberallye). **Type de ressource pédagogique FLE:** Scénario avec accompagnement. **Support:** CMS: Chat et plate-forme "Moodle". **Dispositif:** en présentiel (Campus Virtuel).



Image 4: Scénarios pédagogiques sur Plate-forme "Moodle" du [Campus Virtuel FLE](#)

### Projets pédagogiques avec accompagnement

F. Mangenot (2005) définit le projet pédagogique comme "un ensemble de tâches amenant des apprenants distants à communiquer entre eux". Généralement les projets pédagogiques se font entre classes ou groupes d'étudiants de pays différents afin de favoriser les échanges linguistiques et culturels. La communication entre les membres d'un projet se fait par la voie du courrier électronique ou dans le cadre d'un système CMS (plate-forme de travail collaboratif), mais comme dans les paragraphes

précédents le déroulement et les réalisations ne sont pas disponibles en ligne. Nonobstant nous remarquons les exemples suivants:

- **Nom du projet:** Cultura (G.Furstenberg, S. Levet et S. Waryn - Massachusetts Institute of Technology): <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Projet pédagogique avec accompagnement. **Support:** Page web, forum et CMS. **Dispositif:** à distance. **Réalisations en ligne:** Archives: [http://web.mit.edu/french/culturaNEH/-spring2004\\_sample\\_site/index\\_arch.htm](http://web.mit.edu/french/culturaNEH/-spring2004_sample_site/index_arch.htm).
- **Nom du projet:** Europaul - Projet international d'échanges et publication web entre élèves d'établissements éducatifs européens (JP. Gros - Lycée Paul Lapie Courbevoie): <http://www.ac-versailles.fr/etabliss/plapie/Euro2004Accueil.htm>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Projet pédagogique avec accompagnement. **Support:** Page web et courrier électronique. **Dispositif:** à distance. **Réalisations en ligne:** Historique du Projet Europaul: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/Europaul/europaul2004.html>.
- **Nom du projet:** Le français en (première) ligne (C.Develotte et F. Mangenot - Université de Franche-Comté, Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines de Lyon, University of Sydney, Monash University de Melbourne, Université de León, Université de Grenoble): <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Projet pédagogique avec accompagnement. **Support:** CMS: Plate-forme . **Dispositif:** à distance (tuteurs et étudiants). **Réalisations en ligne:** Echanges en ligne: <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/pre-sechanges.htm> Tâches en ligne: <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/prestaches.htm>.

### Documents théoriques avec accompagnement

Quand les documents théoriques avec accompagnement se conjuguent avec d'autres ressources avec accompagnement nous arrivons à la notion de "campus virtuel" que Peraya, Pigué et Joye (1999) définissaient comme « *un espace de travail virtuel, intégrant de multiples outils gérés dynamiquement, organisé conceptuellement et structurellement à partir de la métaphore du campus* ». Comme le campus virtuel intègre généralement plusieurs enseignants ou tuteurs et comprend plusieurs ressources, plusieurs supports, ainsi que d'autres dispositifs, nous avons préféré ici le situer comme une autre variante de dispositif.

Actuellement nous ne connaissons pas de documents théoriques pour le FLE qui feraient partie d'un campus virtuel, ou bien ils ne sont pas consultables en ligne appartenant à des espaces privés. Les seules données que nous pouvons signaler font référence au Campus Virtuel FLE - Université de León <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/BSCWprojet/index.html>:

- **Nom du document théorique:** La classe de français (Campus Virtuel FLE - Université de León): <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/BSCWprojet/classe.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Documents théorique avec accompagnement. **Support:** Page web, forum et CMS. **Dispositif:** hybride (Campus Virtuel).
- **Nom du document théorique:** Cours en ligne (Campus Virtuel FLE - Université de León): <http://flenet.rediris.es/cours/index.html>. **Type de ressource pédagogique FLE:** Documents

théorique avec accompagnement. **Support:** Page web, forum et CMS. **Dispositif:** hybride (Campus Virtuel).



Image 5: Ressources du [Campus Virtuel FLE - Universidad de León](#)

## Conclusions

Nous espérons aider à une meilleure compréhension des différents types de ressources qui se trouvent sur Internet. L'excès de matériels existants sur la "toile" nous oblige à privilégier ceux qui ont un but didactique (présence d'une consigne) et spécialement ceux qui entrent dans le domaine du français langue étrangère. Nous avons établi une double division pour les ressources Internet selon le critère absence ou présence d'enseignant:

1. Ressources sans accompagnement.
2. Ressources avec accompagnement.

Dans cette perspective nous soulignons l'importance des contextes pédagogiques en mettant en relation les dispositifs, les supports et les ressources; en même temps nous avons essayé de bien limiter ces trois domaines qui son souvent confondus.

Notre travail ne veut pas seulement être une typologie des ressources Internet pour le FLE, mais aussi un recueil de pistes et d'expériences pédagogiques qui pourraient guider les enseignants de FLE dans une découverte et intégration d'Internet en classe de FLE.

A la fin de notre parcours la figure de l'enseignant prend une dimension déterminante. Malgré les inquiétudes et les discours pessimistes sur le recul des ensei-

gnants face à la progression des machines et des technologies, nous observons au contraire que leur rôle est décisif et irremplaçable. Nous assistons naturellement à une transformation de leurs fonctions, attitudes et méthodes comme conséquence des changements qui se produisent aussi dans la nouvelle société de l'information et de la communication.

Pour nous faire une idée des nouveaux rôles de l'enseignant qui utilise et intègre Internet en classe de FLE, nous devons tenir compte de la conjonction de différentes compétences, outils et pratiques, comme:

- la maîtrise des outils informatiques (ordinateur, logiciels, compléments audio et vidéo, périphériques)
- la sélection et évaluation des outils, des supports et des dispositifs les plus adaptés aux pratiques pédagogiques.
- la gestion des supports et des dispositifs (édition de pages web, création d'espaces web, systèmes CMS (plate-forme, blog), modération d'espaces de communication (forum, chat).
- l'analyse, sélection et évaluation des ressources pédagogiques en appliquant des critères appropriés (grilles d'analyse).
- l'élaboration des ressources (création de tâches, cours et scénarios pédagogiques en relation avec les différents supports et dispositifs envisagés).
- l'organisation de projets pédagogiques qui relie d'autres classes, établissements et enseignants.
- l'accompagnement et le tutorat dans le processus de réalisation des ressources par les étudiants, remplissant le rôle de médiateur: résoudre des problèmes techniques, répondre aux doutes et questions, favoriser la communication, la mise en commun et la coopération entre étudiants.
- l'évaluation et valorisation des nouvelles capacités et productions des étudiants dans les nouveaux contextes pédagogiques.

Autant d'incertitudes et obstacles à surmonter, autant de possibilités et dimensions à explorer.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERO, B. (2002), *Apport de la notion d'autoformation à l'analyse des dispositifs de formation ouverte et à distance*. Séminaire de l'Université de UNISINOS (São Leopoldo, Brésil). Visioconférence. Consulté en janvier 2006: <http://www.eopathie.com/membres/bre>



[silplan.htm](#).

- BARBOT M.-J. (1998), *Présentation: évolutions didactiques et diversification des ressources*, in Etudes de linguistique appliquée 112 (oct.-déc. 1998), p. 389-395. Paris, Didier érudition. Consulté en janvier 2006: <http://mbarbot.club.fr/article/presentationressources.html>.
- BARBOT, M.J. (2003) *Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif?* Revue ALSIC, Vol. 6, Numéro 1, juin 2003, pp. 175 - 189. Consulté en janvier 2006 [http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/barbot/alsic\\_n10-rec7.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/barbot/alsic_n10-rec7.htm).
- BOUCHARD, R. (1985) *Le texte, de phrase en phrase*, in Le Français dans le monde 192 (avril 1985), Grammaire de texte, pp. 65-71. Paris.
- BIBEAU, R.(2005) Les TIC à l'école: proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. Association EPI. Consulté en janvier 2006: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>.
- DE LIÈVRE, B., QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C. (2002), Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire, in *Actes du 19ème colloque de l'AIPU (Louvain-la-Neuve)*. Consulté en septembre 2005: [http://ute.umh.ac.be/site\\_ute2/download.php?fd=ressources/publications/C050.pdf](http://ute.umh.ac.be/site_ute2/download.php?fd=ressources/publications/C050.pdf).
- DE LIÈVRE, B., DEPOVER, C., QUINTIN, J., DECAMPS, S. (2002), *Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives?*, Actes du colloque de l'AIPU, Louvain-La-Neuve Mai 2002, 15p. Consulté en octobre 2005: [http://ute.umh.ac.be/site\\_ute2/download.php?fd=ressources/publications/C009.pdf](http://ute.umh.ac.be/site_ute2/download.php?fd=ressources/publications/C009.pdf).
- DE LIÈVRE, B., DEPOVER, C., QUINTIN, J., DECAMPS, S. (2003), Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance, in : DESMOULINS, C, MARQUET, P. & BOUHINEAU, D. (Eds). Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003., Avril 2003, 12p, pp. 115-126. Consulté en octobre 2005: [http://ute.umh.ac.be/site\\_ute2/download.php?fd=ressources/publications/eiah2003.pdf](http://ute.umh.ac.be/site_ute2/download.php?fd=ressources/publications/eiah2003.pdf).
- DEMAIZIÈRE, F. ET ACHARD-BAYLE, G. (2003), *Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts*. Revue ALSIC, vol. 6, n° 1, juin 2003, pp. 149 - 168. Consulté en janvier 2005: [http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic\\_n10-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm).
- DEVELOTTE, C. (2004), *L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne?*, in Actes UNTELE 2004, UTC Compiègne. Consulté en janvier 2006: [http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000118/01/Develotte\\_UNTELE2004.pdf](http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000118/01/Develotte_UNTELE2004.pdf).
- DEVELOTTE, C. et MANGENOT, F. (2004), *Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif*. Distance et savoirs, 2 (2-3):309-333. Consulté en décembre 2005: [http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000138/01/develottemangenoten\\_ligne.-pdf](http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000138/01/develottemangenoten_ligne.-pdf).
- DOSSIER Blogs et Enseignement (Projet Flenet - Université de León). Consulté en janvier 2006: <http://flenet.rediris.es/blog/carnetweb.html>.

- DOSSIER Tutorat - Base de Connaissances - GreCO (Grenoble Universités - Campus Ouvert). Consulté en janvier 2006: <http://askonce.grenet.fr/webgreco/bases/tutorat/-400.php>.
- HARRIS, J. (1995), Organizing and Facilitating Telecollaborative Projects. *The Computing Teacher journal*, vol. 22-5, pp. 66-69. Consulté en janvier 2006: <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/February95-TCT.html>.
- MANGENOT, F. (1998) *Classification des apports d' Internet à l' apprentissage des langues*. Revue ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d' Information et de Communication), Université de Franche-Comté, Besançon, Vol. 1, Numéro 2, décembre, pp. 133-146. Consulté en juin 2003: [http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic\\_n02-pra1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm).
- MANGENOT F. (2000), *Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?*, in actes du colloque Triangle XVII, "Multimédia et apprentissage des langues étrangères". Paris, ENS-Editions. Consulté en mars 2005: [http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/triangle.htm](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm).
- MANGENOT, F. (2000), *L'intégration des TICE dans une perspective systémique*, in Les Langues Modernes (novembre 2000), "Les nouveaux dispositifs d'apprentissage". Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes. Consulté en janvier 2006: [http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/systemique.rtf](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf).
- MANGENOT, F. (2003), Tâches et cooperation dans deux dispositifs universitaires de formation a distance. ALSIC, Université de Franche-Comté, Besançon, vol. 6, n° 1, Juin 2003, pp 109-125. Consulté en juin 2005: [http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic\\_n10-rec10.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm).
- MANGENOT, F. (2005), *Apprendre, enseigner et former avec Internet*, Conférence CUEF - Université Stendhal (11 juillet 2005). Consulté en janvier 2006: <http://fleblog.overblog.com/article-577756.html> et <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/MangenotCuef-2005a.htm>.
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- PERAYA, D., PIGUET, A. et JOYE, F. (1999), *Rapport d'information sur les mondes virtuels*. Université de Genève. FPSE. TECFA.
- PERAYA, D. (1999), Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de communication et de formation médiatisés. TECFA - Université de Genève. Consulté en décembre 2005: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/Microsoft%20Word%20-%20comudisposi.pdf>.
- PERAYA, D. (2003), *Qu'est-ce qu'un campus virtuel ?*, in Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur (pp. 79-92). Bruxelles. De Boeck.
- SEGUIN, P. (ed), *Internet une technologie pour l' apprentissage*. Rapport PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Ministère de l'éducation du Québec). Consulté en janvier 2006: <http://www.colvir.net/pedagogie/pa>

[rea/index.html](#).

- TOMÉ, M. (2000), La communication et la recherche sur Internet dans l' enseignement du français langue étrangère, "Revista de Estudios humanísticos. Filología", n° 22, Universidad de León, pp. 175-194. Voir [Français langue étrangère Internet: 1-3](#), in THOT- Nouvelles de la formation à distance, 23 novembre 1999. Consulté en janvier 2006: <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2248>.
- TOMÉ, M. (2001), Etude sur les ressources et les cours d' apprentissage de Français langue étrangère sur Internet, *Revista de Estudios humanísticos. Filología*, n° 23, Universidad de León, León, pp. 173-198. Voir [Les ressources Internet pour l'apprentissage du FLE: 1-2](#), in THOT- Nouvelles de la formation à distance, 15.11.2000. Consulté en janvier 2006: <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=10391>.
- TOMÉ, M. (2003) *Sites / Portails spécifiques pour le français langue étrangère*, in THOT- Nouvelles de la formation à distance. Consulté en janvier 2006: <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=18339>.
- TOMÉ, M. (2004) *Étude sur le dispositif "Campus virtuel FLE - Universidad de León" et ses applications pédagogiques*. I Congrès International TIC et Autonomie Appliquées à l'Apprentissage des langues (TAAAL), Université Jaume I, Castellón de la Plana. Consulté en janvier 2006: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/activi5.html#EDC>

#### GLOSSAIRE INTERNET<sup>9</sup>

**chat** n.m. anglais *to chat*: bavarder salon de bavardage, clavardage. Espace de communication ou activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé.

**CMS** n.m. anglais: *content management system*. Les systèmes de gestion de contenu sont une famille de logiciels de conception et de mise à jour dynamique de sites web partageant les fonctionnalités suivantes :

- ils permettent à plusieurs individus de travailler sur un même document,
- ils fournissent une chaîne de publication (workflow) offrant par exemple la possibilité de publier (mettre en ligne le contenu) des documents,
- ils permettent de séparer les opérations de gestion de la forme et du contenu,
- ils permettent de structurer le contenu (utilisation de FAQ, de document, de blog, forum, etc.)

**FOAD** n.f. formation ouverte et à distance. La définition « officielle » donnée par la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle): « Une formation ouverte

---

<sup>9</sup> Ce glossaire a été élaboré à partir des définitions proposées dans les sites: "Vocabulaire d'Internet - Banque de terminologie du Québec" (consulté en janvier 2006: <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/Index/index.html>) et "Wikipédia. L'encyclopédie libre" (consulté en janvier 2006: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>).

et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. »

**forum** n.m. Service offert par un serveur d'information ou un babillard électronique dans un réseau comme Internet et qui permet à un groupe de personnes d'échanger leurs opinions, leurs idées sur un sujet particulier, en direct ou en différé, selon des formules variées (liste de diffusion, canal IRC, etc.).

**FTP** protocole n.m. anglais: File Transfer Protocol. Protocole de transfert de fichiers qui permet de télécharger une copie de données choisies par l'internaute, d'un ordinateur à un autre, selon le modèle client-serveur.

**intranet** n.m. Réseau informatique privé, à l'intérieur d'une organisation, qui utilise les protocoles de communication et les technologies du réseau Internet.

**hébergement** n.m. Action d'héberger un site Web ou une page personnelle sur un serveur, afin de les rendre accessibles sur Internet.

**lecteur multimédia** n.m. Plugiciel qui, intégré au navigateur, permet de décompresser et de lire en temps réel des fichiers multimédias (audio, vidéo) transmis par Internet.

**logiciel** n.m. Un logiciel ou application est l'ensemble des éléments informatiques qui permettent d'assurer une tâche ou une fonction (exemple : logiciel de comptabilité, logiciel de gestion des prêts). Le terme logiciel est souvent employé pour programme informatique et inversement. Un logiciel peut être composé d'un seul, ou d'une suite de programmes

**moteur de recherche** n. m. Programme qui indexe le contenu de différentes ressources Internet, plus particulièrement de sites Web, et qui permet, à l'aide d'un navigateur Web, de rechercher de l'information selon différents paramètres, en se servant de mots-clés, ou par des requêtes en texte libre, et d'avoir accès à l'information ainsi trouvée.

**MP3** n.m. Format de fichier son compressé, obtenu par la suppression de données, qui permet de stocker dans son ordinateur, dans 12 fois moins d'espace, des fichiers musicaux provenant d'Internet ou créés à partir d'un CD, sans perte de qualité sonore.

**plate-forme** d'apprentissage en ligne n.f. pluriel: plates-formes. Voir : système de gestion de contenu dit CMS, LMS, LCMS. C'est un système informatique de gestion de formation et de gestion de contenu de formation. Le terme anglo-saxon équivalent est L(C)MS pour Learning (Content) Management System.

**plugiciel** n. m. anglais: plug-in. Logiciel d'application complémentaire qui, associé à un navigateur Web, entre automatiquement en action en présence d'un objet multimédia, et ce, sans que l'utilisateur ait à intervenir.

**podcast, podcasting** (anglais). Diffuser des émissions de radio Internet, des billets audio ou des séquences vidéo, grâce à l'utilisation de fils RSS ou mRSS, et permettre, à l'aide de logiciels spécialisés, leur téléchargement automatique sur l'ordinateur de l'abonné à ces fils et leur transfert sur un baladeur numérique à disque dur pour une écoute ou un visionnement en différé.

**portail** n.m. Site web dont la page d'accueil propose, en plus d'un moteur de recherche, des hyperliens avec une foule d'informations et de services utiles et attrayants, qui est conçu pour guider les internautes et faciliter leur accès au réseau.

**serveur** n.m. Composante d'un modèle client/serveur constituée des logiciels permettant de gérer l'utilisation d'une ressource, et à laquelle peuvent faire appel, à distance, les utilisateurs du réseau, à partir de leur propre ordinateur (appelé le client).

**visioconférence** par Internet n.f. Visioconférence utilisant Internet ou, autrement, un réseau IP, comme moyen de transmettre les communications.

**weblog** n. m. blog, blogue, carnet web, cybercarnet. Site Web ayant la forme d'un journal personnel, daté, au contenu antéchronologique et régulièrement mis à jour, où l'internaute peut communiquer ses idées et ses impressions sur une multitude de sujets, en y publiant, à sa guise, des textes, informatifs ou intimistes, généralement courts, parfois enrichis d'hyperliens, qui appellent les commentaires du lecteur.

**wiki** n. m. Site web collaboratif où chaque internaute visiteur peut participer facilement à la rédaction de son contenu.



ISSN: 1699-4949

nº 2, abril de 2006

Notas digitales

## ON Y VA! Un proyecto en constante creación

Alfredo Álvarez Álvarez  
*Universidad Carlos III*  
*Universidad Autónoma de Madrid*

*A Mario Tomé, a Carmen Vera, a Julio C. Nieto*

### Résumé

Les lignes qui suivent relatent le processus de gestation et le pourquoi d'une page web concernant les ressources pour l'apprentissage du français et en particulier de la page ONYVA, vaste projet dont l'objectif est d'apporter des éléments de réflexion sur l'utilisation des nouvelles technologies. D'une part, l'opportunité de faire des propositions permettant un meilleur accès aux étudiants et aux professeurs et, d'autre part, proposer aux visiteurs une information choisie, fiable et contrastée.

**Mots clé:** TIC, URL, blog, webquest (cyberquête, cyberallye).

### Abstract

The following lines depict the process of creating a website for learning French and the whys and wherefores of doing so. The ONYVA website is a long-term project that aims to input new and thought-provoking ideas on the use of the new technologies. The twofold goal is to offer greater access to teachers and students while also furnishing select, reliable and tried-and-tested information for anyone who wishes to drop in to the site.

**Key words:** TIC, URL, blog, webquest (cyberquête, cyberallye).

El curso escolar 2005-2006 representa mi vigésimo tercer año de actividad como profesor de Lengua Francesa. A lo largo de este tiempo he tenido ocasión, como cualquier otro enseñante, de trabajar y experimentar con diferentes métodos y metodologías, desde el libro de texto como casi único elemento hasta las TIC, pasando por el vídeo, los cedés y el uso de la videocámara. A estas alturas ya sé, como casi todos, que en general cualquier método de aprendizaje es bueno si funciona, es decir, si el alumno lo hace suyo y el profesor le saca todo el partido posible. Quiero decir que yo también he llegado a la conclusión de que una buena dosis de escepticismo en este terreno es más que aconsejable para no caer en falsas creencias que en la mayor parte de las ocasiones no llevan a ninguna parte.

Debo añadir en este sentido que no considero en absoluto las TIC un nuevo método ni una promesa, ni falsa ni verdadera, que pueda resolver por sí sola los enigmas y problemas del aprendizaje de un idioma. Sin embargo, sí creo que van a facilitar enormemente (ya lo están haciendo, de hecho) tanto la labor del profesor como el trabajo del estudiante. Pero, en ese camino, parece necesario alcanzar dos objetivos sin los cuales difícilmente se podrá avanzar al ritmo que lo están haciendo en otros ámbitos: el primero es la formación de los profesores y el segundo su implicación en el uso de la herramienta.

Mi experiencia personal como formador de formadores, precisamente en este ámbito –en secundaria y en Escuelas Oficiales de Idiomas– me dice que aún nos queda trabajo por delante pero hemos de reconocer que, al menos en lo que se refiere al FLE en concreto, hay razones para pensar que se está avanzando moderadamente bien. Ello lo demuestra sin ir más lejos el hecho de que de los nueve o diez portales con recursos para el FLE más destacados en la Red, cuatro o cinco son españoles, algunos de ellos pioneros y de una presencia puntera en foros internacionales. No pretendo con esta afirmación hacer un ejercicio de triunfalismo gratuito sino señalar un hecho, constatable sólo con ver las referencias con las que ahora mismo trabajan algunas universidades francesas, belgas, norteamericanas o canadienses, por ejemplo. Ahora bien, ¿esta aparente buena salud de las fuentes de documentación en línea significa que se ha alcanzado el zenit en cuanto a diversidad de contenidos, aplicabilidad y accesibilidad? La respuesta no termino de verla clara porque estamos recorriendo un camino sin balizar, por así decir, y cada cual lo transita en función de sus propios criterios, que son válidos para el cien por cien de los casos, pero acaso su utilidad sería de más alcance si existiera una mayor coherencia normativa. Quiero decir que tal vez no sería ocioso llegar a propuestas que tengan más elementos en común (como el autor, la institución, la fecha de publicación y una presentación o declaración), del mismo modo que asumimos con toda naturalidad, por ejemplo, el hecho de que en la portada de un libro figuren los datos básicos (autor, título y editorial). Creo que sencillez y

simplicidad no son lo mismo y de ahí el intento –espero que *réussi*– de ON Y VA! por conjugar facilidad de manejo, sencillez de planteamientos y rigor metodológico.

Crear una página *web*, tanto si es de recursos FLE como de cualquier otro tema, no es fácil, sobre todo si uno no es profesional de la informática. Quiero decir que hay que sentir la necesidad, bien por organizar la información, bien por pretender adaptar la clase, o bien porque uno cree que una *web* le facilitará la tarea docente. En las páginas que siguen me propongo explicar el proceso de creación de un proyecto como ON Y VA! que, como figura en su página de inicio, está dirigido a estudiantes y a profesores.



## El porqué

En la gestación de un proyecto como ON Y VA! no interviene, como es fácil de entender, un solo factor. Suelen ser varios y de carácter diverso. En mi caso tuvo mucho que ver mi actividad como traductor para varias instancias europeas y, en concreto, para el Parlamento Europeo, que me puso en contacto con las TIC facilitándome de paso los conocimientos rudimentarios necesarios para poder extender su aplicación a otras disciplinas.

Cuando pensé en la posibilidad de utilizar estas herramientas informáticas en clase se me plantearon dos problemas: por una parte, desconocía las fuentes de información, los recursos y, por otra, carecía de algo tan elemental como ordenadores en mis clases, con lo cual, el uso de material *on line* me resultaba más que problemático. Por fortuna, ese problema se resolvió sin mi intervención y pude centrarme en el primero. Me di cuenta entonces de que necesitaba disponer de un reservorio de información, siquiera rudimentario, del que poder echar mano para lograr un corpus que me permitiera una mínima selección de los recursos. Es decir, que mis dos materiales primeros fueron un archivo “.doc” y diversos buscadores, como Google, Altavis-



ta o Voilà. En el primero guardé cada URL que encontré útil para mis estudiantes, incluyendo notas sobre el tema, el interés, el grado de dificultad... Lógicamente, hubo un momento en el que el caudal de información fue lo suficientemente dilatado como para que un simple archivo de *Word* pudiera ofrecer las condiciones mínimas de manejabilidad y flexibilidad, lo cual me llevó a formularme dos preguntas: por un lado, ¿de qué modo podía organizar toda aquella información? y, por otro, ¿había alguna posibilidad de ofrecer aquellos recursos –ya seleccionados y evaluados– a mis alumnos de modo que ellos pudieran también utilizarlos?

### El qué

La respuesta no tardó en llegar: el soporte que mejor se ajustaba a mis necesidades era, ciertamente, la página *web*. Se trata de una estructura con unas características que la hacen fiable, estable y susceptible de recibir permanentemente nuevas incorporaciones de material. Al mismo tiempo es flexible, es decir, en cualquier momento se puede modificar su estructura abriendo nuevas páginas o redistribuyendo las ya existentes en función de las necesidades. Por otra parte, con respecto a los estudiantes, representaba un punto de interés nada desdeñable en la medida en que ellos ya están más o menos familiarizados con este tipo de recursos.

Otro elemento igualmente relevante era precisamente –eso lo valoré en la selección de los recursos– el del carácter autocorrectivo de los ejercicios, lo cual permitía precisamente al estudiante trabajar desde unos planteamientos nuevos y amenos, desarrollando, por tanto, el aprendizaje en autonomía. Todo ello, se comprenderá, me permitiría como profesor establecer una dinámica diferente, pudiendo valorar al tiempo el grado de eficacia de la nueva herramienta en términos de motivación, evaluación con respecto a otras metodologías..., etc.

### El cómo

Una vez decidido el soporte (y con la inestimable aportación de los servicios de informática de la Universidad Carlos III) inicié el proceso de organización del espacio *web*, que debería tener como planteamientos de partida, puesto que se trataba de un proyecto didáctico, los siguientes:

1. Debería ser de fácil manejo y comprensión, de manera que tanto profesores como estudiantes pudieran adentrarse en él sin mayores complicaciones.
2. Debería tener una estructura piramidal iniciándose, obviamente, en la cúspide (la página de inicio) y estableciendo posteriores inclusiones de páginas a medida que la propia mecánica de la página lo fuera exigiendo.
3. Debería tener unas dimensiones que la hicieran comprensible o, mejor, asible, si se puede decir así, con el fin de evitar la posible pérdida de control en la que se puede caer cuando el número de recursos excede de nuestras posibilidades.

Por estas razones llegué a la conclusión de que la página de inicio debería ser “visualizable” a primera vista, con no más de 10 entradas y una característica cromática cercana a la conocida tricolor, que remitiera a la idea “Francia”. Por otra parte, la inserción de fotos de jóvenes en actitudes sonrientes y confiadas mirando a cámara me pareció un elemento que podía aportar un lado amable y personal que al tiempo pudiera desproveerla de una excesiva seriedad. La inclusión de una presentación, con la fecha de publicación, autor y fecha de actualización son otros tantos elementos necesarios que proporcionan los datos imprescindibles para cualquier navegante que se acerque a ella.

Con respecto a la denominación de las entradas en la página de inicio, al imponerme las condiciones ya citadas, opté por un planteamiento que fuera suficientemente genérico, pero al mismo tiempo capaz de definir desde un punto de vista conceptual. Así pues, en una primera fase las entradas quedaron denominadas, en dos columnas, de la siguiente manera:

- a. Sources d’information
- b. Culture/Presse/Tourisme
- c. Ressources didactiques
- d. Portails pédagogiques
- e. Divers
- f. Audio-Vidéo
- g. Jeux

Posteriormente, y debido al lógico desarrollo de la página, se incluyeron otros dos más:

- a. Espace enseignants
- b. Blogs et enseignement

La primera de estas dos últimas tiene su razón de ser en el hecho de que decidí, porque creo que una página sin ese contenido específico puede perder interés, abrir un espacio exclusivo para profesores en el cual insertar aquellos enlaces, informaciones... etc., que pudieran presentar un atractivo para ellos. La segunda tiene que ver con el desarrollo del *blog* como herramienta susceptible de utilizarse en clase con un planteamiento muy participativo y dinámico entre profesor/estudiantes. Ese mismo apartado se ha ido desarrollando con la inclusión de recursos relacionados con la creación y uso de webquests.

En cualquier caso y, siguiendo con la descripción general, a cada una de las entradas se le asignó, en aras a una mejor identificación, un color de fondo, conservándolo a lo largo de las páginas que pudiera contener, de forma que los recursos de tipo gramatical se definieran por un color, los juegos por otro..., etc.



ON Y VA.

OUTILS POUR  
L'APPRENTISSAGE DE  
LA LANGUE FRANÇAISE

#### ESPACE ENSEIGNANTS

Sujet	Site
WEBQUEST, Cyberquêtes, Jeux de piste, Cyberallyes	<a href="#">Les WebQuest, Cyberquêtes, Jeux de piste, Cyberallyes</a> , désignent une forme particulière d'activité d'apprentissage sur Internet où l'élève cherche les éléments d'information à partir de questions et d'indices, en vue de réaliser une tâche précise.
DIM	Didáctica y Multimedia (Universidad Autónoma de Barcelona), grupo de investigación que tiene como objetivos, entre otros, crear una comunidad de aprendizaje de personas y compartir conocimientos, ideas, iniciativas, experiencias, materiales... <a href="#">DIM</a>
Departamento de Francés del IES Leonardo da Vinci	Página web del Departamento de Francés del IES Leonardo da Vinci (Majadahonda, Madrid), Premio Sello Europeo a la innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras 2003. <a href="#">Leonardo da Vinci</a>
FLE Sitographie	Web avec tout type de ressources pour le Français. Site proposé par Thierry Lebeauin. <a href="#">FLE Sitographie</a>
University surf	UniversitySurf est un portail e-learning en accès libre et gratuit offrant plus de 800 cours en ligne en langue française. Il partage les mêmes objectifs que le portail anglophone OpenCourseWare du MIT (Massachusetts Institute of Technology) qui offre plus de 900 cours en ligne. Site proposé par UniversitySurf. <a href="#">UniversitySurf</a>

En lo que se refiere a la nomenclatura utilizada, de nuevo opté, sobre todo para ayudar en lo posible a los estudiantes, por una denominación más clásica –aunque en muchas ocasiones los contenidos no lo sean en absoluto– que pueda resultarles más cercana. Éste es un ejemplo:



ON Y VA.

OUTILS POUR  
L'APPRENTISSAGE DE  
LA LANGUE FRANÇAISE

#### RESSOURCES DIDACTIQUES

**Compréhension**

**Grammaires**

**Le verbe**

**Le vocabulaire**

**Phonétique**

**Ressources Grammaticales**

Por su parte, la distribución de los contenidos debía seguir esta misma pretensión de sencillez y claridad, y para ello decidí presentarlos en forma de tabla, con cuatro columnas, que correspondían a los cuatro elementos sobre los que debía pivotar cada recurso: *Sujet/Site/Niveau/Intérêt*. Es decir, se trataba de proporcionar para cada enlace, el tema, una información sobre el contenido, incluyendo el autor y/o la institución, el nivel de lengua y una calificación de interés definida como *Bon/Intéressant/Excellent*. Todo ello con el único objetivo de aplicar en Internet los mismos criterios de respeto por la propiedad intelectual que se aplican en otros ámbitos. Naturalmente, para ser incluidos en la página los recursos deberían presentar un

mínimo interés, lo cual quiere decir que aparecerían únicamente aquellos que, en una selección previa, pudieran obtener una calificación de *Bon*. Y ello por una cuestión elemental, si se considera que un recurso no reúne unos requisitos mínimos de calidad, presentación..., etc., vale más obviarlo que presentarlo con una valoración negativa. De este modo se ofrece a cualquier usuario unos contenidos con la confianza de que están suficientemente contrastados y evaluados.

Con respecto al nivel opté de nuevo por una formulación convencional (*Niveau 1, Niveau 2, Niveau 3*), eludiendo la correspondiente al Marco Europeo de Referencia (que incorporaré cuando las condiciones la hagan comprensible para todos), porque ésta resulta aún prácticamente desconocida para la inmensa mayoría de estudiantes que constituían –no olvidemos– uno de los objetivos de la página *web*. Al final de cada página figuran los iconos con su respectiva significación.



Sujet	Site	Niveau	Intérêt
COOLdriving	A la fois jeu et outil de formation, COOLdriving vous permet de tester vos connaissances du code de la route dans un environnement en 3D. <a href="#">COOLdriving</a>	■ ■ ■ ■ ■ ■	
Jeux de mots	Jeux de mots orthographe et lexique. Site proposé par les élèves de quatrième des collèges Albert Camus (Torigni-sur-Vire) et Georges Lavalley (Saint-Lô). <a href="#">Jeux de mots</a>	■ ■ ■ ■ ■ ■	
Un petit jeu pour les enfants	Un petit jeu pour les enfants et l'apprentissage des chiffres. Il s'agit de "la planète des chiffres". 2 niveaux vous sont proposés pour chaque rubrique : niveau 1 : écouter et tirez sur des soucoupes niveau 2 : dictée de chiffres. Site proposé par Thierry Perrot. <a href="#">Les jeux</a>	■ ■ ■ ■ ■ ■	
Jeux avec la Grammaire	Tous types de jeux (Cliquez sur les fautifs, Antonymes, Synonymes, Effacez les phrases contenant un verbe mal orthographié, Faites disparaître les verbes mal orthographiés, Mots croisés, Dictée trouée Faites avancer le cheval ...). Site proposé par iFrance. <a href="#">Jeux avec la grammaire</a>	■ ■ ■ ■ ■ ■	

### El para qué

Anteriormente me he referido al hecho de que mi entrada en el mundo de las TIC se ha producido debido a dos razones fundamentales, por un lado mi dedicación profesional a la traducción y, por tanto, la necesidad implícita de manejar Internet de forma fluida y, por otro, el deseo de aportar a mis clases un elemento novedoso, dinámico, que me permitiera un tipo diferente de sinergias con mis alumnos. Los primeros pasos, dubitativos y no demasiado acertados en algunos sentidos a juzgar por lo que veo ahora, me hicieron ver sin embargo que las TIC ofrecían una perspectiva casi revolucionaria en cuanto a su capacidad para mantener al estudiante pegado al monitor durante un tiempo superior al que tenemos normalmente por medida de una sesión de clase (una hora y media). Dicho de otro modo, una vez que en mis primeras – y embrionarias– sesiones pude observar y valorar el potencial motivador de las nuevas herramientas “sólo” necesitaba una estructura que me permitiera no perderme en mis

clases y que fuera lo suficientemente organizada como para que sirviera también a mis estudiantes. Esa estructura fue el *itinerario*.

El itinerario es una suerte de raíl por el que debe circular la metodología en el uso de las TIC, de eso ya no me cabe duda. Podrán sin duda usarse otros dispositivos pero considero hartos difícil poder sustituirlo en ese primer estadio del uso de las TIC. Esta afirmación se basa en dos observaciones principales: En primer lugar, los cerca de 500 recursos (entiéndase ejercicios de todo tipo: comprensión oral, escrita, audiovisual, juegos, vídeos, rallies, manejo de estructuras...) que trabajo normalmente en un curso con un grupo de estudiantes, con las consiguientes evaluaciones de muchos de ellos, realizadas en ocasiones *en línea* y tomando nota del porcentaje de respuestas de cada alumno, viendo por tanto la evolución de cada cual a lo largo de los dos cuatrimestres. En segundo lugar, en los cursos que imparto a profesores sobre el uso de las TIC en clase de FLE he podido comprobar que el itinerario es tal vez el elemento que goza de una mayor aceptación, probablemente porque es lo que más ayuda al profesor a estructurar la clase.

Por otro lado, su modo de funcionamiento es bastante fácil. Si no se dispone de un soporte *on line* como una *web* u otro dispositivo, como un *blog*, basta con fotocopiarlo y entregar un ejemplar a cada estudiante. A partir de ahí, y con la selección de recursos que se haya realizado vamos siguiéndolo sin mayores problemas, estableciendo nuestro propio ritmo sobre la marcha y en función de nuestros objetivos. Esta opción presenta un pequeño inconveniente, que es la necesidad de copiar cada URL. La experiencia que tuve en los inicios con este sistema no fue muy positiva, ni con alumnos ni con profesores, ya que las direcciones suelen ser largas y complicadas, con lo cual se producen muchos errores y es necesario escribirlas dos o tres veces, con el desánimo y la pérdida de tiempo que ello supone. Ello me llevó a abrir un espacio en ON Y VA!, al que llamé *Le Frigo* (una pequeña concesión a lo informal), exclusivo para mis estudiantes y al que han de acceder con contraseña, en el cual cuelgo cada sesión (que está guardada en un documento de *word*) para que, de este modo, al ir a un ejercicio sólo haya que pinchar sin necesidad de escribir la dirección completa.

Pero, si no se dispone de una página *web*, la Red nos ofrece algunas posibilidades de uso extremadamente fácil. A mi modo de ver, la que propone una formulación más sencilla, como ya he señalado, es el *blog*. El *blog*, carnet *web* o bitácora es, como todo el mundo sabe, un sitio *web* que se crea con sólo rellenar un formulario, funciona de modo parecido a una página *web*, con la diferencia de que accedemos a él desde cualquier ordenador y podemos grabar o suprimir contenidos con suma facilidad. Por ahora se trata de una herramienta muy dúctil y sencilla, con bastante futuro (se calculan más de 10 millones de *blogs* en el mundo, de los cuales al parecer en torno a 4 millones son franceses, según las asociaciones de *bloggeurs*) porque los jóvenes lo han adoptado como su juguete particular en esto de las TIC. Permite colgar fotos,

texto y ya tenemos en línea Videoblogs y Audioblogs<sup>164</sup>, todo ello en las condiciones de sencillez que acabo de mencionar (algunos ejemplos del trabajo con *blogs* pueden verse en “Blogs ON Y VA!”)<sup>165</sup>. Quizá por ello, es enorme el éxito que están teniendo entre los docentes ya que permite muchas formas de colaboración, tanto entre profesores y estudiantes como entre los propios alumnos.

### Conclusión

Ahora que se cumplen dos años desde su publicación, y con las lógicas e inevitables limitaciones de cualquier proyecto de largo alcance, tengo que reconocer que sigo manteniendo el principio rector del que partí: si queremos que Internet sea útil para todos, los que creamos herramientas hemos de poner un gran empeño en que éstas sean asequibles y fáciles de usar. En lo que se refiere a ON Y VA!, personalmente consideraría un éxito que el esfuerzo que he puesto en hacerla comprensible a primera vista lograra que aquel que la visita por primera vez –sea alumno, profesor o internauta sin más– encuentre aquello que busca, sin contratiempos, y que eso lo lleve a regresar.

En todo caso, el interrogante que me surge de nuevo tiene que ver, como al principio, con las dimensiones que ON Y VA! ha de alcanzar, ¿es más útil una *web* con una ingente cantidad de contenidos, con los riesgos que ello comporta?, ¿o una página de dimensiones más reducidas, con recursos cuidadosamente seleccionados y por tanto más manejable? Aunque mi inclinación natural, por lo expuesto anteriormente, me empuja a la segunda opción, prefiero dejar la respuesta en el aire, esperando que sea motivo de reflexión.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAITUA, Joseba: <http://sirio.deusto.es/abaitua/konzeptu/internet.htm>.
- LE BESNERAIS, Martine: *Un exemple d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues*, <http://www.linguatic.fba.uu.se/Index1a.htm> (consultado en diciembre 2005).
- PISONI, Mariarosa y Josette FROIS: *Les TIC en classe de langue: vers un nouveau profil de l'enseignant pour une nouvelle méthodologie d'enseignement de la langue étrangère*, <http://www.linguatic.fba.uu.se/Index1a.htm> (consultado en diciembre 2005).
- NÚÑEZ PARÍS, Félix: *El aprendizaje y el autoaprendizaje de lenguas extranjeras en adultos (contexto francófono)*, Universidad SEK. Segovia, <http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p140/p140.htm> (consultado en diciembre 2005).

<sup>164</sup> Mario Tomé: <http://flenet.rediris.es/> (Universidad de León).

<sup>165</sup> <http://www.uc3m.es/uc3m/gral/ES/ESID/FRA/BLOGSONYVA.html>.

PORTALES FLE DE REFERENCIA

CAMPO, José María: <http://leonardofrances.en.eresmas.com/?SID>, Departamento de Francés del IES “Leonardo da Vinci”, Majadahonda, Madrid.

GIRONA, Sadurni: *Les pages du FLE*, <http://www.xtec.es/%7Esgirona/index.htm>.

LOHKA, Eileen et Odile ROLLIN: *Repsit*, <http://fis.ucalgary.ca/repsit/table.htm>.

NETTER, Carole: *Clic Net*, <http://clicnet.swarthmore.edu/fle.html>.

NIETO, Julio: *Au coin du FLE*, <http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm>.

TOMÉ, Mario: *FLENET*, <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/>; <http://flenet.rediris.es/>.

VERA, Carmen: *Ressources didactiques sur Internet*, <http://platea.pntic.mec.es/%7Ecvera/resources/recursosfrances.htm>.

WEINACHTER, Hélène: *Le Point du FLE*, <http://www.lepointdufle.net/>.



ISSN: 1699-4949

nº 2, abril de 2006

Notas de lectura

Carmen Cortés Zaborras y María José Hernández Guerrero (coords.): *La traducción periodística*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2005, 443 págs. ISBN: 84-8427-379-2.

Marie-Ange Bugnot  
*Universidad de Málaga*

Editée par Cortés Zaborras et Hernández Guerrero, cette oeuvre collective est une remarquable introduction à la traduction de la presse écrite qui combine, d'une manière rigoureuse, les approches théoriques et les analyses critiques. Le volume comporte quatre parties, où les approches variées des auteurs tenant compte de langues source ou cible comme l'anglais, le français, l'arabe et l'espagnol, abordent de nombreux aspects inédits à ce jour.

Les deux chapitres de la première partie sont consacrés à l'étude des genres journalistiques. Bustos Gisbert effectue une analyse intéressante des modèles et des conventions qui définissent l'information écrite dans la presse espagnole, aussi bien sur le plan syntaxique que sur le plan discursif. Hernández Guerrero, bien versée dans le sujet, détaille, dans le cadre de

la traduction du français à l'espagnol, les processus d'adaptation des divers genres, informatif, interprétatif et argumentatif et plus particulièrement ceux en rapport avec certaines des variétés textuelles les plus représentatives pour souligner la relation entre contenu et stratégie de traduction et l'indéniable influence du média initiateur de la traduction.

La deuxième partie, intitulée «Conditionnantes, normas y usos» (Conditionnements, normes et usages) regroupe cinq chapitres. D'abord, García Gonzalez, après avoir abordé l'influence de l'espace, du temps et du média qui a initié la traduction, analyse les caractéristiques de chacun des genres journalistiques et leurs coïncidences avec d'autres genres discursifs. Hernández Guerrero étudie les répercussions que les normes de style publiées par certains journaux à gros tirage dans



leurs «libros de estilo» ont sur l'activité des traducteurs. La description des traits généraux de la traduction d'informations provenant des agences de presse, dans le cadre des versions de l'arabe à l'espagnol, domaine que García Suarez connaît très bien, est suivie d'une étude minutieuse des aspects relatifs au lexique, et notamment de l'un des plus conflictuels, l'introduction et l'adaptation des emprunts linguistiques et des faits de civilisation. Le chapitre suivant, bien documenté, est l'œuvre de Carbonell i Cortés et de Madouri. Ils s'y attaquent aux facteurs idéologiques qui façonnent de nombreuses versions, et spécialement à la manipulation que certains journaux occidentaux ont exercé sur l'information liée au terrorisme islamique dans les traductions de l'arabe. Dans le dernier chapitre, Andujar Moreno décrit, d'une façon empirique, les diverses modalités possibles pour la traduction de «voilà pourquoi» en espagnol, en adoptant comme références théoriques la pragmatique intégrée et la linguistique du texte développées dans le domaine francophone.

La troisième partie est consacrée à la transcodification des médias. Taillefer de Haya effectue une analyse détaillée de l'édition hebdomadaire en langue anglaise du quotidien *Sur* de Malaga. On y trouve d'intéressantes réflexions quant à l'adaptation de l'information aux intérêts du récepteur cible, élément déterminant qui influence les modifications apportées aussi bien à la forme qu'au contenu. Cortés Zaborras et Turci Domingo s'occupent de l'édition espagnole de *Le Monde diplomatique* et soutiennent les hypothèses que toute transcodification doit être fondée

sur le respect de la fonction du média d'origine, et que forme et fond doivent être adaptés aux usages culturels de la langue cible, de même qu'aux intérêts des récepteurs visés, buts que la version espagnole du mensuel français atteint la plupart des fois dans les exemplaires analysés.

Intitulée «Sujeto, proceso y objeto» (Sujet, processus et objet), la dernière partie réunit deux collaborations de nature très différente. La première, dont l'auteur est le journaliste et traducteur Vidal, contient une description de son expérience professionnelle. Il y souligne la nécessité de connaître la culture qui a donné lieu au texte original, puisque le traducteur sert souvent de pont entre les deux formes de vie contenues dans le procès. Le dernier chapitre, dont Cortés Zaborras est de nouveau l'auteur, nous offre une étude poussée et une rigoureuse classification des références sur la traduction trouvées dans les suppléments littéraires des quotidiens *Le Monde* et *El País* et elle axe son analyse sur les relations qui s'établissent entre le traducteur, le texte traduit, le processus d'adaptation et son résultat, sans oublier que beaucoup d'autres aspects, considérés d'habitude secondaires, peuvent avoir une influence considérable sur la traduction des textes, sur leur conversion en objet d'intérêt journalistique et finalement sur leur réception.

En définitive, il s'agit là d'un travail indispensable pour tout chercheur, traducteur ou professionnel qui s'intéresse, de près ou de loin, à la traduction journalistique, puisque cette oeuvre offre une vision globale sur les aspects incontournables de cette spécialité.



ISSN: 1699-4949

nº 2, abril de 2006

Notas de lectura

Jan Amos Comenius: *Novissima Linguarum Methodus. La toute nouvelle méthode des langues*. Traducción del francés a cargo de Honoré Jean, bajo la dirección de Gilles Bibeau, Jean Caravolas y Claire Le Brun-Gouanvic. Ginebra-París, Droz, 2005. XIX + 485 dobles páginas (texto latino y texto francés) + Índices y bibliografía. ISBN: 2600009795.

Javier Suso López  
*Universidad de Granada*

La reedición de esta obra de Comenius, en una versión bilingüe latín-francés, no puede pasar desapercibida para todos los que nos dedicamos al campo de estudio de la lingüística y de la didáctica de las lenguas extranjeras. Al contrario, pensamos que debe constituir un componente básico en nuestras bibliotecas, nuestras referencias, nuestra formación y la formación de nuestros alumnos. Puede parecer tal afirmación fruto del entusiasmo de un incondicional de la obra y del pensamiento de Comenius: tal vez. Pero también porque *El método más nuevo de lenguas*, que fue publicado por primera vez en 1648, es sin duda alguna una obra imprescindible para entender la evolución no ya de las ideas lingüísticas, o de la didáctica de las lenguas (en plural: tanto la len-

gua materna, las lenguas clásicas como las lenguas vivas), sino la pedagogía a secas, y porque tal obra mantiene toda su actualidad.

En primer lugar, por la génesis y planteamiento de la obra. Recordemos que el *Novissima Linguarum Methodus* fue redactado por Comenius en la cumbre de su “carrera” profesional (filosófica y pedagógica): tras la publicación de la *Janua Linguarum reserata* (1631), que le da a conocer en toda Europa, se había dedicado a componer manuales (entre otros, el *Vestibulum*) para mejorar la enseñanza en su región natal (Moravia); había sido invitado a Londres (1641-1642) para participar en un ambicioso proyecto de reformar los estudios humanos, cuestión vital que numerosos filósofos planteaban tras la

revolución de Copérnico y de Galileo; había sido invitado igualmente para reformar los estudios en Suecia (1646): sus propuestas fueron aprobadas por el jurado pero no llevadas a la práctica por el veto ejercido por los luteranos temerosos de que el calvinismo (a través de la filosofía pansofista del autor) ganara influencia en Suecia. Comenius había tenido ocasión por tanto de reflexionar desde un enfoque amplio acerca de los problemas de la educación, había madurado en sus convicciones: de hecho, redacta en estos años la *Didactica magna* en checo, a modo de reflexiones personales, si bien la reescribirá posteriormente en latín, publicando tal obra en 1657. El *Methodus* (1648) es así no sólo contemporáneo en su redacción a la *Didactica magna*, sino que ambas obras están emparentadas y forman parte de un proyecto ambicioso de reformar el conjunto de la enseñanza de las ciencias y de las artes: el *Methodus* es publicado antes sólo para responder a los ruegos de quienes le urgían que publicara ya su ambiciosa obra pedagógica (Prefacio, 18-22). Ambas obras son pues la culminación de una trayectoria vital, profesional e ideológica.

El planteamiento del *Methodus* refleja el orden de la reflexión de toda educación lingüística: define en primer lugar lo que es la lengua (cap. I-VI), examina la situación de la enseñanza de las lenguas en su época (cap. VI-VIII); plantea la necesidad de una ciencia didáctica basada en leyes naturales (cap. IX-X); desarrolla sobre qué fundamentos debe esta ciencia basarse: principios didácticos, medios, modo de enseñar repartido en niveles (Vestíbulo, Puerta, Atrio), culminando el proceso con la lectura de autores (cap. XI-XVI); le sigue la aplicación de su método a la cultura a la que se accede a través de las lenguas (la lengua latina y las lenguas

vernáculos): las artes, las ciencias, la Biblia, etc. (cap. XVII-XXVII); expone sus ideas sobre la educación (cap. XXV); cierran la obra unos llamamientos y ruegos finales a la comunidad de sabios, teólogos, filósofos y autoridades civiles para reformar el estado de cosas y mejorar la educación (cap. XXVII-XXX).

Las tesis (o *idées-force*) que defiende Comenius guardan una enorme actualidad:

- la necesidad de asentar la didáctica de la lengua en una sólida formación lingüística y no solo técnica (cap. I-VI). No puede establecerse un método para aprender una lengua sin haber establecido antes lo que es la lengua (Prefacio, 30).
- la necesidad de basar la enseñanza en el conocimiento directo de la realidad en que vivimos, de la esencia de las cosas (RES), en su relación con las palabras que sirven para designarla (Prefacio: *Res potius quam verba*; cap. XXII, XXV), y no de modo indirecto, vago o aproximado, como era el caso en la enseñanza escolástica. Su ambición no es formar “loros” que repiten las palabras de otros, sino seres razonables, dueños de lo ven y dicen. Tal afirmación constituye un primer fundamento de su método (Prefacio, 24 y 25).

La importancia de tal principio no debe medirse únicamente en la generación de las corrientes pedagógicas denominadas “enseñanza realista”, “las lecciones de las cosas”, o la “Anschauungsmethode” (el aprendizaje mediante la observación, de Basedow), corrientes que atraviesan los siglos XVIII, XIX y principios del XX regenerando un sistema escolar anquilosado y libresco. Más allá de la aplicación pedagógica de tal idea debemos ver un espíritu nuevo que anima a Comenius, profundamente científico y moderno: la

necesidad de ver las cosas en sí mismas, conocer su naturaleza y sus propiedades, espíritu base del empirismo que defenderá igualmente Locke algo más adelante. Para Comenius, la exploración de la realidad era el método seguro para liberarse de las supersticiones (Prefacio, 20). Podemos entender que la idea de mirar la realidad sin anteojeras no gustara mucho a los próceres del catolicismo.

- el papel fundamental que juega la escuela como “taller de humanidad” en el que los maestros-artesanos enseñan a sus alumnos a convertirse en hombres. Comenius señala que este “taller” debe ser un lugar atractivo para los niños, recordando que tanto la Grecia clásica, como Roma habían denominado la “escuela elemental” con el mismo término con que designaban el juego, el ocio, la diversión (σχολη y *ludus*, respectivamente). Comenius no concibe al hombre como un ser ya hecho, con unas capacidades innatas e inmóviles, sino perfectible, a través del desarrollo de sus facultades.
- el papel que debe desempeñar la lengua en la consecución de tal “humanismo técnico”, a través del cultivo de las cualidades lingüísticas de la claridad, de la precisión, y la constatación de la inadecuación entre realidad y expresión (cap. XXVII). La tríada *Ratio-Oratio-Operatio* constituye una formación inseparable: la conceptualización correcta de la realidad debe manifestarse en un discurso coherente y verdadero y éste guiar la acción. El aprendizaje de la lengua lleva así a la “sabiduría”, que desemboca en la prudencia en los juicios y en las acciones, la armonía entre individuos y la paz. Los enfrentamientos entre los hombres, para Comenius, surgen frecuentemente del ape-

go a palabras vacías que no corresponden a una realidad; y venciendo la incompreensión surgida de las palabras es posible encontrar el acuerdo. La profundidad de tales consideraciones, en las que se percibe la influencia de Quintiliano, merecen situar a Comenius entre los grandes nombres de la historia de la lingüística.

Una vez definidos los principios y los objetivos de la enseñanza de los idiomas, Comenius establece el modo de enseñar una lengua. Y en este terreno igualmente, las tesis (elevadas a la categoría de “leyes”) defendidas por Comenius son extraordinarias (permítasenos el adjetivo):

- En primer lugar, la consideración de que el aprendizaje es un proceso natural, inscrito en la naturaleza misma, sometido a leyes o reglas precisas. Del mismo modo que el pájaro fabrica sus alas para volar, la especie humana, por naturaleza, posee la inteligencia para comprender el mundo y para sobrevivir en él: “Les tâches d’enseigner et d’apprendre sont une opération tout à fait de l’ordre naturel. La nature possède de fait des voies très sûres pour son processus à elle [...] Hippocrate n’a-t-il pas dit que les remèdes des maladies sont dans la nature et que le médecin n’est que le serviteur de celle-ci. L’enseignant n’est que le serviteur de la nature. De son côté, l’élève non plus n’apprend pas, ses facultés naturelles se font qu’appréhender ce qui leur est présenté. L’élève est aussi un serviteur et, à ce titre, se contente de proposer des choses à ses facultés” (p.153). ¿Es Piaget el autor de tal reflexión? No, es Comenius mismo. Precisamente, hay que esperar a Piaget para que tal idea sea resaltada con el relieve merecido: “El genio de Comenius consiste en haber com-

prendido que la educación es un aspecto de los mecanismos formadores de la naturaleza” (J. Piaget, *Jan Amos Comenius-Pages choisies*, Prefacio, p. 15; trad. propia). La comunidad del mundo de los seres vivos es así reafirmada: la naturaleza humana es superior a la de los animales, pero no por ello somos un reino aparte o específico, no sometido a las leyes de la naturaleza. Por otra parte, Comenius destaca la unidad esencial de la naturaleza humana y la universalidad del concepto de humanidad: los europeos no son diferentes de los indios de América o de los negros de África.

- La primera ley que plantea Comenius es que la inteligencia del niño (de la especie humana) le capacita para comprender las cosas por sí mismo. La deducción pedagógica es evidente: hay que confrontar al niño (al alumno) con la realidad (con las cosas, con la lengua) para que a través de la observación, éste elabore una idea personal de la misma (*Omnia per autopsia*).
- Tras diseñar el enfoque o el proceso global que debe seguir la enseñanza (derivada del modo de aprender, como vemos), viene el modo de proceder concreto (o didáctica analítica), que Comenius elabora bajo forma de fórmulas o frases lapidarias: la circulación de las mismas a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX, de modo descontextualizado o bien a modo de catálogos, las desnaturalizaba, y esta reedición-traducción nos permite situarlas en su contexto y con la correspondiente explicación, con lo cual recuperan su interés y vigor, y ayudan a comprender el sistema (o método) en su conjunto. Recordamos tan sólo una: la necesidad de la práctica personal “fácil, agradable y continua” de los alum-

nos, que es elevada a la categoría de ley pedagógica. Ello no significa que el profesor no haga nada (o sólo vigile), al contrario: el profesor debe hacer que los alumnos se encuentren en la obligación de implicarse en lo que aprenden. Para ello la realización de actividades atractivas es imprescindible (Prefacio, 30).

- El modo de proceder es inseparable del “objeto” o “materia” del aprendizaje: la división de éste en niveles (Vestíbulo, Puerta, Atrio, textos auténticos de autores), la conexión de la adquisición del contenido así definido con actividades de clase precisas y la elaboración de materiales específicamente adaptados a tal finalidad (textos con vocabulario reducido y estructuras gramaticales seleccionadas por su grado de sencillez) constituyen una pieza clave de toda pedagogía. La gradación de la materia de la enseñanza es destacada por Comenius como el segundo gran fundamento de su método (Prefacio, 27).

Podemos entender así que Comenius es el fundador de la Didáctica, de la ciencia didáctica: de una didáctica no enfocada de modo técnico, sino emparentada con la pedagogía, con la filosofía y con la reflexión específica propia de cada ciencia o arte que quiere transmitirse. Es igualmente el fundador de la Didáctica de las lenguas; a él le debemos el establecimiento del modo de proceder básico de nuestra ciencia: concepto de lengua, establecimiento de los objetivos y los contenidos (selección, gradación), concepto de aprendizaje, principios pedagógicos consecuentes, método de trabajo en clase y actividades, elaboración de un material específico.

Queremos destacar una última idea: los fundamentos lingüísticos y los objeti-

vos de la educación lingüística, las “leyes” del aprendizaje, el modo de proceder concreto no son sólo válidos para el aprendizaje del latín, sino para cualquier lengua vernácula : para medir la importancia de tal afirmación debemos situarnos en 1648, fecha en la que en ninguna universidad europea se enseñaba no ya la lengua materna, sino tampoco en lengua materna. Considerar que la lengua vernácula es similar en *status* al latín transforma la concepción de la lengua, la convierte en instrumento y no en fin del aprendizaje. Enseñar en lengua materna significa disponer de traducciones de todo el saber humano en la propia lengua materna. Comenius toma así el relevo de los posicionamientos efectuados en el siglo anterior por los humanistas Erasmo o Luis Vives... Otra idea peligrosa, que eliminaba la posesión del saber por una minoría (quienes sabían latín) y lo convertía en asequible para todos.

Finalmente, queremos resaltar la calidad de esta reedición, a la que nos tiene acostumbrados la editorial Droz: en versión bilingüe latín-francés, a partir del texto original de la edición de las *Opera Didactica Omnia* de Comenius efectuada en Ámsterdam en 1657. Tal vez la única “pega” sea que la traducción francesa recurre a veces a un metalenguaje actual (como *locuteur*, *allocuteur*; la oposición entre *l'inné* –lo innato– y *l'acquis* –lo adquirido...)- para transmitir el pensamiento de Comenius: procedimiento discutible, si bien el texto latino adjunto permite evitar cualquier equivocación.

Queríamos tan sólo resaltar algunas afirmaciones clave de Comenius, y situarlas en su contexto, para calibrar su enorme trascendencia. Debemos por tanto agradecer a Jean Caravolas, especialista en Comenius, director y animador de la Sociedad de Estudios sobre Comenius, que

haya llevado a cabo este proyecto con un equipo de trabajo intachable –entre quienes destaca el latinista Honoré Jean–, quienes han permitido poner a disposición de los estudiosos y estudiantes del campo de la Didáctica de las lenguas una obra imprescindible (a partir de ahora) en nuestras bibliotecas. El *Methodus* debe ser ya un referente básico para nuestra reflexión actual, lingüística y didáctica. Aconsejamos finalmente emprender una lectura pausada y reflexiva, que permita el disfrute intelectual tanto por su fluido discurso como por las múltiples evocaciones que surgen constantemente del acto de leer.