

**Literatura comparada (catalana i castellana). Propostes de treball.**  
Glòria Bordons, Anna Díaz-Plaja. Ed. Empúries, Barcelona, 1993.

*Alfredo Rodríguez López-Vázquez*

Uno de los soportes básicos para la articulación de una didáctica del hecho literario es, sin duda, la reflexión práctica y teórica sobre la literatura comparada. Para que una propuesta didáctica pueda plantearse de forma científica y críticamente solvente, sus postulados teóricos deben estar explicitados y sus propuestas prácticas deben poder ser asumidas y verificadas (o desmentidas, si es el caso) por medio de la comprobación empírica.

El libro de las profesoras Bordons y Díaz-Plaja, que tiene una orientación práctica evidente, no ha dejado de lado la reflexión teórica que debe sustar este tipo de trabajos. Cabe, en todo caso, apuntar que un detallamiento más amplio de sus postulados teóricos lo habría dotado de mayor densidad conceptual, lo que, tratándose de un trabajo pionero en un campo poco abordado y transitado, habría venido bien.

En cualquier caso este trabajo es importante y renovador en la didáctica del hecho literario. Como señalan sus autoras la enseñanza de la literatura suele basarse en dos aspectos: la aproximación histórica (cronologías, biografías, taxonomías...) y la práctica descriptiva que conocemos como "comentario de textos", que "a l' hora de la veritat (...) no son sempre complementaris" (p.7). Como saben muy bien los azacaneados docentes, tanto de primaria como de secundaria, resulta difícil articular en la práctica un tipo de enseñanza que le permita al alumno integrar a la vez los elementos estéticos del texto y su vinculación cultural a una época y a una cultura de las que el texto es la manifestación última. En ámbitos bilingües, como es el caso de Cataluña, País Vasco y Galicia, es frecuente encontrar además una duplicación o solapamiento metodológico que contribuye a enredar el problema. En este sentido el libro que comentamos asume dicha situación e intenta aprovechar ese mismo hecho bilingüe para plantear un conjunto de elementos críticos y metodológicos basados en principios generales de la literatura comparada aplicados a los objetivos curriculares de la enseñanza de la literatura. De este modo, la tipología clásica defendida por C. Guillén de los cinco campos de comparación (genología, morfología, tematología, internacionalismo historiología) sirven para articular las distintas unidades didácticas que el libro propone. En su diseño global se abarcan siete unidades: la primera se establece a partir de la comparación entre Narcís Oller y Clarín, como figuras del realismo literario finisecular. Otras dos unidades se basan en un doble enfoque: epistolar en cuanto a la narrativa (con textos de Juan Valera y de Carme Riera) y experimental en cuanto a la poesía (sobre textos de Joan Brossa y Nicanor Parra). Las dos unidades siguientes se fundamentan en principios de tematología: un **topos**, el amor, y un **tipo**, el estudio del personaje, en este caso el niño.

El personaje infantil está estudiado a partir de un corpus documental muy variado: un texto narrativo de J. Ruyra y un poema de José Agustín Goytisolo; textos de Narcís Oller y del padre Coloma; de Carles Soldevila y de Ana María Matute; de Ferrater y de Adelaida García Morales; de I. Martínez de Pisón y de Mercé Rodoreda.

Cada uno de los microsistemas comparados nos remite a un planteamiento diferente, tanto temático como de articulación didáctica: el paraíso perdido, el niño trágico, la idea de la inocencia, el problema del crecimiento o el habla infantil. Como en el resto de las unidades, a partir de la selección textual, establecida con inteligente criterio, hay una propuesta de actividades prácticas (ejercicios), en donde se combinan planteamientos conceptuales y procedimentales.

El topos amoroso sirve para proponer una sugerente y ágil aproximación a la idea del amor desde la poesía de la edad media (Ausiàs March) hasta recientes éxitos populares cantados, como es la última versión del “Piensa en mí” de Agustín Lara, popularizada por Luz Casal, pasando por Garcilaso, Bécquer, Quevedo o Zanné. El planteamiento general de esta unidad permite una aproximación, quizá somera, pero sin duda eficaz, a lo que constituye el fondo cultural, histórico, de cómo ha sido visto o transmitido el amor a través de las distintas épocas, y también, en el plano personal, de cómo el ser humano asume el hecho amoroso. Las propuestas didácticas, en un terreno tan delicado como este, resultan especialmente motivadoras, integrando medios de comunicación como el cine (ejercicio 30), actividades prácticas con implicación personal (ejercicio 28) o aproximaciones de tipo más técnico (ejercicio 15: *contrasteu el nombre de sil·labes dels versos, la rima i el tipus d'estrofa del dos poemes. Quines coses coincideixen?*).

Tengo que confesar mi especial predilección por el apartado número 6, dedicado a la parodia, que suele estar ausente de los planteamientos habituales de enseñanza de la literatura, y que, a mi modo de ver, resulta la forma más atractiva de introducirse en el quehacer literario. La selección de un fragmento de **El trovador** de García Gutiérrez, y de otro del libreto de la ópera de Verdi (falta por cierto, la mención al libretista) están hartamente buscadas, con el atinado recuerdo, en el ejercicio 9, a la película de los Hermanos Marx. También es muy de agradecer, en lo que atañe a la literatura catalana, la selección del poema de Espriu “Assaig de càntic en el temple”, la divertida parodia de Pere Quart, “Assaig de plagi a la taverna”, y el ejercicio práctico “Assaig de badall a les grades”, debido a alumnos de filología, todo ello aderezado y culminado con la propuesta del ejercicio 24 para escribir un “Assaig de supervivència a l'autobus en hora punta.” En la misma onda y demostrando una irremediable capacidad para el goce y el riesgo, se proponen los ejercicios números 25 y 26, que enlazan con posibles planteamientos de didáctica del teatro. A cambio entiendo que la unidad número siete “la narració en primera persona”, no está suficientemente explotada o aprovechada. Tómese esto como un acicate para proseguir una vía iniciada por las autoras en este interesante, claro y necesario libro.

**Hispanoamérica en sus textos.** Estudios de Literatura hispanoamericana. Eva Valcárcel, ed. Universidade de A Coruña. La Coruña, 1993.

Luis Alonso Girgado

En el mes de marzo de 1992, coincidiendo con el año del traído y llevado Quinto Centenario, se celebró en la Universidad de La Coruña, bajo la coordinación de la profesora Eva Valcárcel, un ciclo de conferencias sobre literatura hispanoamericana. Un año después la misma Universidad ha tenido a bien incluir en su catálogo de publicaciones propias el volumen titulado *Hispanoamérica en sus textos*, que reúne en sus páginas los textos recogidos en las correspondientes Actas; textos que en su momento fueron leídos por los intervinientes en el mencionado ciclo de conferencias.

Para evitar cualquier tipo de agravio comparativo en forma de omisión, y aun a riesgo de convertir las líneas que siguen en una mera lista informativa, ofrecemos la referencia de los conferenciantes y de sus ponencias. Entre los primeros, como se verá, hay bien conocidos y prestigiosos profesores, críticos y escritores; la entidad de las segundas se puede resumir en lo interesante de un volumen por cuyas páginas desfilan nombres de escritores y títulos de obras de primerísima fila. Así pues, J. Benítez Villalba (Univ. de Madrid) se ocupa del influjo de la música de Beethoven en Carpentier; Jorge Edwards delimita algunos de los períodos de la reciente literatura chilena; Teodosio Fernández (Univ. de Madrid) ofrece un distinto enfoque de la poética de Rubén Darío en los años bonaerenses (1893-1898) del poeta nicaragüense; Blas Matamoro (I.C.I.) despliega una medida periodización del conjunto de la obra literaria de Jorge L. Borges; Carmen de Mora (Univ. de Sevilla) hace un recorrido caracterizador de la cuentística del mexicano J.J. Arreola; José Miguel Oviedo (Univ. de Pennsylvania) estudia el posicionamiento de Vargas Llosa frente al existencialismo de Sartre y Camus y da cuenta de su evolución frente al mismo; Rosa Pellicer (Univ. de Zaragoza) traza una panorámica caracterizadora de lo fantástico en algunos de los principales libros de Bioy Casares; Victorino Polo (Univ. de Murcia) diseña algunas nuevas claves de lectura de dos fundamentales obras de Guillermo Cabrera Infante; Luis Sáinz de Medrano (Univ. de Madrid) selecciona el conjunto poético del Machu Pichu del *Canto General* nerudiano y analiza sus diferentes vertientes; Eva Valcárcel (Univ. de La Coruña) estudia las claves de la poética de César Vallejo a la luz de una selección de poemas de *Trilce*; Benito Varela Jácome (Univ. de Santiago de Compostela) disecciona una serie de vertientes técnicas, funcionales y temáticas del experimento narrativo que es *Rayuela*, de Julio Cortázar.

Pasando de lo que es el enunciado en síntesis de los trabajos a algunas apreciaciones más en pormenor, tenemos lo siguiente. “La revolución traicionada: Carpentier y Beethoven: *El acoso* y *La sinfonía Heroica*”, de J. Benítez Villalba es un trabajo que arranca de una estimación crítica compartida entre otros por Luis Harss y Carlos Fuentes; esto es, la huella del pensamiento musical, la operatividad de las pautas externas de ejecución de la Heroica de Beethoven en *El acoso* de Carpentier. Tal interconexión aparece en este estudio pormenorizadamente anotada mediante el establecimiento del paralelismo entre los movimientos de la obra sinfónica y las partes de la estructura de

la novela corta que es *El acoso*. En ambos casos se trataría, en definitiva, de un análisis del fracaso humano a través de figuras de antihéroes que han traicionado los ideales revolucionarios.

“La relectura creativa”, de Jorge Edwards, nos acerca a algunas de las figuras surgidas en las letras de Chile a partir de 1970, cuando la Unidad Popular accede al poder y, paralelamente, se desarrolla una nueva estética. La antipoesía de Nicanor Parra y la narrativa de José Donoso desde *Casa de campo* serían ejemplos de ese cambio; un cambio que se hace más palpable a partir de 1980, cuando los escritores chilenos empiezan a ser “menos miméticos, menos sumisos a la realidad” y se desarrolla “un segundo brote de vanguardia” en la prosa narrativa. Lástima que Edwards, magnífico conocedor del tema, no se extienda sobre este recentísimo capítulo de dicha narrativa.

“Sobre Rubén Darío y su poética de los años de Buenos Aires (1893-1898)”, de Teodosio Fernández, además del recorrido biográfico-literario por ese quinquenio bonaerense de Rubén, propone en definitiva una nueva óptica de comprensión: modificar la imagen meramente esteticista de la poética de Rubén en esos años. Más exactamente, corregir la estimación hecha por Paul Groussac de un Rubén influido por el decadentismo francés e imitador del “neobizantismo europeo”. Para ello este trabajo toma las semblanzas de *Los raros*, cuya estética se relaciona sobre todo con “una decidida voluntad regeneracionista... más que con la degeneración atribuida al decadentismo”. Todo ello en unos años que en la vida de Rubén “distaron mucho de ser un período de estabilidad y bonanza”.

“Períodos en la obra de Borges”, de Blas Matamoro, es una visión diacrónica, en ascendente linealidad temporal, por las diferentes etapas de la obra borgeana. La primera (1923-1930) caracterizada por el compromiso con la vanguardia, el porteñismo nacionalista, la búsqueda de una independencia idiomática y el culto a los antepasados, con alzada presencia del entorno urbano bonaerense. La segunda (1930-1960), marcada por el neoclasicismo, el cosmopolitismo y el liberalismo en un Borges ya escéptico. La tercera y definitiva (1960-1986) sería “una recapitulación y síntesis de las anteriores”, con una vuelta a un tipo de cuento más realista y a la poesía de formas canónicas.

“Las confabulaciones de Juan José Arreola”, de Carmen de Mora, es un puntual intento de caracterización de los cuentos del narrador mexicano partiendo de claves ideológicas del escritor como la creación de un nuevo humanismo y una nueva ética que superen el fracaso de una civilización “que camina hacia la autodestrucción”. Para C. de Mora la esencia de esta cuentística es un debatido problema existencial, plasmado en el drama del ser y su estar en el mundo. El drama existencial y la indagación en la condición humana son “tema central” de su obra. El análisis de la citada profesora se centra en los modos de realidad y fantasía en Arreola, desglosando en ellos aspectos como la crítica social, la visión de la pareja, la creación artística, la religión y la moral. Luego, hay un último apartado que se dedica a las peculiaridades estilísticas de la prosa versátil del autor.

“Vargas Llosa entre Sartre y Camus”, de J. Miguel Oviedo, parte del siguiente aserto: entre las más tenaces pasiones literarias del novelista peruano, la sentida por Sartre es la que ha experimentado más cambios y zigzagueos. En esa evolución cambiante, el peruano se ha ido distanciando de Sartre en la medida en que se acercaba a Camus. Este posicionamiento, evolutivo, afecta a la postura del escritor ante la literatura europea, pero también a cuestiones como la responsabilidad moral del escritor y a su ubicación entre la realidad histórica y política. Para el análisis del problema

planteado, J.M. Oviedo se sirve no sólo de referencias biográficas de Vargas Llosa, sino de obras como *La ciudad y los perros*, *Conversación en la catedral* y *Contra viento y marea*.

“La continuación de la trama. Una nota sobre los últimos cuentos de A. Bioy Casares”, de Rosa Pellicer, constituye un nuevo asedio a algunas de las especificidades de lo fantástico en Bioy, para quien el relato fantástico es el cuento de cuentos y tiene primacía sobre las demás formas narrativas. Basándose en algunos escritos del autor, Rosa Pellicer se acerca al “realismo fantástico” de contextualización cotidiana, a lo fantástico “construido lógicamente” y va analizando sus variables y el proceso de su presencia paulatinamente atenuada a través de libros como *Historias desafortadas* y *Una muñeca rusa*, dos entregas recientes de Bioy.

“De *Tres tristes tigres* a *La Habana para un infante difunto*, un espejo para un camino”, de Victorino Polo, es una propuesta de nueva y más ajustada lectura de las dos novelas de Cabrera Infante. Se utiliza para ello un abanico de referencias biográficas y contextuales, además de la presencia del mundo interior del autor con sus claves en ambas obras. El resultado es la conclusión de que, siendo el escritor sustancialmente el mismo, pese al amplio lapso que media entre ambos títulos, hay ciertas diferencias entre las dos novelas: más radicalmente innovadora la primera; más afectiva, lineal y hasta popular —menos experimentalista— la segunda.

“Neruda desde Machu Pichu”, de Luis S. de Medrano, estudia el conjunto poético “Alturas de Machu Pichu”, del *Canto general*, en vertientes como la organización textual, la estructura interna, los caracteres genéricos, el contenido, la estructura general y el contexto. El estudioso del tema se centra en el poema IX del conjunto, que representa en su totalidad “un paradigma, un símbolo permanente que puede leerse de modo explícito o como en palimpsesto en otros momentos”.

“Del inconveniente de haber nacido. *Trilce*”, de C. Vallejo. Los signos de una poética”, de Eva Valcárcel, es un trabajo muy puntual, a través de un itinerario integrado por numerosos poemas, de la poética vallejana en *Trilce*. Se trata de un estudio muy atento, sobre todo, a la detección e interpretación de los elementos simbólicos, pero también a la caracterización de otras vertientes como la temporalidad, la espacialización, la visión del hombre y el cosmos poético del libro.

“Análisis del experimento narrativo de Rayuela”, de Benito Varela Jácome, parte de la consideración de la citada obra de Cortázar como inauguradora de “una nueva etapa” en la novelística de aquel continente. El amplio conjunto de influjos (Joyce, Jarry, Coucteau, etc.), las técnicas de ruptura del discurso narrativo, el análisis de la crisis existencial y del concepto del compromiso en personajes como Horacio Oliveira, la intensa huella de lo erótico, la vertiente lúdica en el destino del ser humano, la problemática del punto de vista, la cosmovisión desde el eje bipolar kibbutz/mandala y otras dimensiones de la diégesis narrativa conforman una lúcida y muy exacta visión de problemas muy fundamentales de esta complejísima novela.

*Hispanoamérica en sus textos* es un libro de crítica especializada hecho por especialistas. Señalemos, sin embargo, su accesibilidad, en general, para el estudioso en la materia o para el simple lector culto que quiera penetrar, con cierto detenimiento, en ámbitos sólo en apariencia sencillos para descubrir la plural significación que se esconde en su interior. La ignorancia de ese interior no impide, desde luego, el disfrute de la lectura. Su conocimiento, sin embargo, amplía los horizontes de la misma, endereza juicios tópicos y precipitados y la hace más ajustadamente crítica.

**De la amistad y otras coincidencias. Adolfo Bioy Casares en Uruguay,** Lisa Block de Behar e Isidra Solari de Muró (Coordinadoras), Centro Cultural Internacional de Salto, Montevideo, 1993.

Jorge Luis Borges quiso situar en la ciudad uruguaya de Salto su relato **Tlön, Uqbar, Orbis Tertius**. En el cuento se puede leer: *Salto oriental, 1940*. Este gesto borgiano dio lugar a que en Salto, cincuenta años después, se celebrase el aniversario de la publicación del cuento que Borges escribió, en cierta manera, en homenaje a Bioy Casares. Lisa Solari nos explica en las primeras páginas del libro una hermosa historia que justifica ampliamente esta celebración. Ella habla de la amistad entre Borges, Bioy Casares y Amorim, este último residente en “Las Nubes”, su casa de Salto, en donde Borges había pasado algunas temporadas, lugar en el que, tal vez, escribió **Tlön...** y en el que ha celebrado el coloquio que está en el origen de una primera parte de los ensayos recogidos en el libro. Sin embargo, Adolfo Bioy Casares, jamás había estado en esta ciudad uruguaya antes de 1990, cuando intervino en este homenaje que allí se le rindió. Un fragmento de tiempo biográfico, recreado dos veces a lo largo del texto por las coordinadoras, revela el sentido último del título: **De la amistad y otras coincidencias**. Se trata de la historia de dos estatuas idénticas que representan una alegoría de la belleza y que Amorim encontró un día y persiguió después para, finalmente, colocar una en el jardín de su casa de Salto y regalar la otra a Bioy Casares que la conserva aún en su apartamento de Buenos Aires. Y por alguna mágica coincidencia, esta segunda figura femenina en piedra lleva cuarenta años delante de un espejo. Coincidencias, finalmente, que esclarecen título sugerente y literario y que, además, proyectan el sentido del discurso en torno a la creación literaria, a su concepción y a su expresión, en Borges y Bioy Casares, y que, en el conjunto de los textos críticos, se elabora teniendo en cuenta las primeras líneas del cuento de Borges: “Debo a la conjunción de un espejo y una enciclopedia el descubrimiento de Uqbar”. Y también: “Bioy Casares había cenado conmigo esa noche y nos demoró una vasta polémica sobre la ejecución de una novela en primera persona (...) Descubrimos (en la alta noche ese descubrimiento es inevitable) que los espejos tienen algo de monstruoso. Entonces Bioy Casares recordó que uno de los heresiarcas de Uqbar había declarado que los espejos y la cópula son abominables, porque multiplican el número de los hombres.”

**De la amistad y otras coincidencias**, consta de quince ensayos breves, un coloquio y una entrevista con Bioy Casares. Tres lugares geográficos y tres fechas completan la referencia del texto: Salto oriental (1990), Montevideo en donde se celebra la concesión del Premio Miguel de Cervantes a Bioy Casares (1991) y Buenos Aires, lugar de celebración de la entrevista con el escritor, en 1992. La primera parte del libro recoge los trabajos sobre las coincidencias, las falsas simetrías y las divergencias y convergencias literarias esenciales entre Borges y Bioy. En este sentido, es especialmente ilustrativo el punto de partida de Leonardo Garet —” Dos problemas para Don Adolfo Bioy Casares: Borges, Amorim, Bioy Casares — que resume las diferencias de concepción entre ambos autores señalando que Borges nos presenta un universo construido por la palabra o la fuerza del pensamiento, frente a Bioy Casares,

para el que no existe ese mundo verbal creado y a quien le interesa el acto mismo de la creación como materia de indagación suficiente. En la segunda parte del libro, que se estructura bajo el epígrafe del subtítulo: la presencia de Uruguay en la obra y la vida de Bioy Casares, encontramos una colección de ensayos que plantean una reflexión a varias voces en torno a la poética de Bioy, extraída de sus creaciones literarias y críticas.

Al primer grupo de trabajos pertenece el de Noemí Ulla, titulado “Bioy Casares en el juego de Tlön”. Parte del análisis del hecho de que Borges haya querido introducir a Bioy Casares como personaje del cuento para descubrirnos como el personaje Bioy Casares de **Tlön...** funciona como un retrato al revés — reflejado en un espejo — del verdadero Bioy, constituyendo un ejemplo más de la construcción típicamente borgeana de resolución o elaboración de identidades mediante el uso de la figura del doble o la imagen del espejo como un enigma.

El espejo borgeano es *inquietante y abominable*, (según Borges hace decir al personaje de Bioy Casares) sin embargo, Bioy, que en ese mismo año de 1940 publica **La invención de Morel**, ha demostrado tener otra visión de los espejos. Para él son espacios de promesas, de multiplicidad de las realidades: “Me preocupan los espejos, siempre he pensado en ellos de un modo totalmente distinto al de Borges. La frase no puede ser más contraria a lo que yo siento, yo nunca hubiera dicho “los espejos me horripilan porque, como la cópula, reproducen seres”. El espejo siempre me fascinó, otro tanto la cópula.” Esta diferente mirada al espejo no es más que el primero de una serie de signos coincidentes y a la vez, diferenciadores entre los dos escritores, colaboradores literarios e intensos amigos. Lisa Block de Behar — “La invención de un mundo real”— insiste en esta cuestión al plantear el discurso de la invención de la realidad fantástica. Ella utiliza la entidad **Biorges** para subrayar esas coincidencias esenciales que se revelan, finalmente como diferencias, ya que, por ejemplo, Bioy tiene preferencia por los híbridos en sus ficciones frente a la resistencia de Borges a manifestarlos en sus ficciones. Además, Borges nunca utilizará las historias de amor en sus ficciones, mientras Bioy las convierte en protagonistas de su experiencia personal y literaria, e incluso titula una parte de su creación **Historias de amor**. Sin embargo, esta autora nos aproxima sutilmente a unas muy inteligentes intuiciones que la llevan a profundizar en lo que ella denomina la *imaginación del monstruo*, para referirse al modo de la creación fantástica. Sugiere que *monstruo* está en directa relación con *no contar* por su parentesco etimológico con un concepto que se le opone: *mostrar*. Para Block de Behar, **contar** y *mostrar* aparecen irreverentemente unidos como conceptos y como acciones en el relato de Borges y representan, emblemáticamente, una imagen y una palabra que en la ficción se convierten en un espejo y una enciclopedia. Pero también escribe Borges que él y Bioy habían estado polemizando sobre la ejecución de una novela en primera persona, por ello, se introduce el tema de la *duplicación*. El cuento de Borges y **La invención...** de Bioy responden a ese tipo de construcción dupla que restringe la información mediante la presentación en primera persona.

Adriana Garrido, Lucila Sabarros de Bortagaray y Héctor García ofrecen tres lecturas singulares del cuento de Borges. Las tres lecturas convergen en un punto: la investigación sobre el modo de la representación artística y su producción desde la idea.

La primera lectura es de Adriana Garrido. Ella se propone investigar en la convergencia de dos modos de conocimiento en la escritura de Borges. La filosofía y la literatura se mezclan —recordando a Derrida— en el recorrido que va desde el habla

a la escritura. En el límite entre ambas disciplinas nace una forma de perplejidad que conduce a la provocación por el asombro que supone reconocer en un autor su estatus de lector aventajado que incorpora abundantes citas ajenas a su texto, alegando, como Borges, que no existe el texto singular o el plagio: “no existe el concepto de plagio: se ha establecido que todas las obras son obra de un autor, que es intemporal y es anónimo.” De la integración de autor y lector, como restablecedores de una trama, surge la *filoliteratura* que recupera para ambos el tiempo vacío de las influencias vagas. Se recupera el tiempo perdido entre las experiencias literarias y ello posibilita la multiplicación de sentidos. Según Borges: “La relación de influencia gobierna la lectura como la escritura y la lectura es por lo tanto una desescritura de la misma manera que la lectura es una deslectura.” Después de esta reflexión, Garrido propone clasificar a Borges y Bioy como escritores románticos, siguiendo la clasificación de Borges, por su carácter de filioliteratos que no desconfían del lenguaje y que suponen que las leyes pueden modificarse con cada obra, ya que la creación consiste en la originalidad, en el deseo de situar algo nuevo en el mundo, frente a los escritores denominados clásicos que sí desconfían del lenguaje como poder creador y prefieren, en lugar de lo nuevo, lo original, lo que se acerca a los modelos: la mimesis. La apuesta de nuestros creadores, como no podía ser otra es la de la existencia real a partir de la existencia imaginada.

Lucila Sabarros es la autora de la segunda lectura. Su trabajo se centra en la cuestión de la narración en primera persona que no se complementa con un tú sino con un yo que es su semejante, con el que mantiene una relación de proximidad que se convierte en una forma de complicidad. Ambos han vivido y leído y se les supone una experiencia equiparable. La enciclopedia y el espejo vuelven a ser símbolos e indicios de la revelación. El espejo funciona como una amenaza que puede manipular una parte de la realidad, la enciclopedia equilibra y disipa ese riesgo. En ella la realidad está descrita y ordenada. El narrador descubre un mundo gracias a su revelación verbal a través de la escritura literaria, descubrimiento e invención se confunden y se igualan. Pero ese descubrimiento no termina hasta que lo da a conocer al lector cómplice, por ello, Tlön existe gracias al deseo de representar.

Héctor García, por su parte, insiste en el tema de la enciclopedia y el espejo y utiliza esa primera línea del cuento de Borges para plantear la cuestión de los libros que contiene el cuento porque se refiere a varios textos, muchos ficticios, y cada uno de ellos colabora en la construcción de **Tlön, Uqbar, Orbis Tertius** en la medida en que son citados. Héctor García estudia las ideas estéticas de Borges sobre el problema de la autoría del cuento. Así, en su artículo sobre Nathaniel Hawthorne, Borges subraya la idea de que es posible que un hombre escriba un cuento y que sus personajes desarrollen actos no previstos por el autor, el cual vería así prefigurado su destino. Estos son los riesgos de la confluencia del mundo imaginario y el mundo que en el trascurso de la lectura simulamos que es real. Lucien Dällenbach se ha ocupado de las obras literarias que incluyen en su interior referencias a otras obras y del fenómeno de la influencia que el texto ejerce sobre el escritor. Héctor García experimenta con la teoría de la *Mise en abyme* de Dällenbach y la aplica al relato borgeano obteniendo un resultado satisfactorio.

La segunda parte del libro está integrada por los trabajos que se ocupan de descubrir la teoría literaria de Bioy Casares. Son textos que investigan aspectos puntuales de la escritura de Bioy deteniéndose en el modo de la construcción literaria y en los materiales que la forman. Así Lisa Block nos ofrece los resultados de su investigación sobre la presencia de Uruguay en los temas de Bioy Casares. La autora ofrece

ejemplos muy abundantes en los que el escritor argentino se refiere de manera indirecta o muy directa a ese país y este hecho se manifiesta como una constante desde sus libros más antiguos hasta los aún recientes. El trabajo de Lisa Block recopila, clasifica y analiza los datos ofreciendo interpretaciones al ejemplo aportado.

**C. Irgen Lynch** es un seudónimo que sirvió para nombrar la breve colaboración literaria entre Bioy y Carlos Mastronardi. Daniel Martino reconstruye el cuento que escribieron juntos los dos creadores en Mar del Plata en el año 1945. Martino ha revisado la correspondencia entre los autores y en ella ha encontrado las características del cuento, y también ha descubierto por qué esa colaboración no dio frutos más abundantes. Después de la reconstrucción del proceso de elaboración del cuento, el crítico descubre que existía una compenetración en el argumento pero un desajuste en el estilo paródico que se buscaba, idea que es contrastada y resuelta después de comprobar las citas reveladoras de la correspondencia entre Bioy, Mastronardi y el propio Borges. El brillante resultado de la investigación de Daniel Martino revela aspectos muy interesantes de la concepción de la obra literaria de Bioy que se complementan con las aportaciones del texto presentado por Alfredo Grieco y Babio quien escribe directamente sobre la crítica literaria de Bioy. La primera idea que se ofrece y se justifica es la de que Bioy escribe crítica de autor. Después se establecerán las características de esa crítica que serán justificadas escrupulosamente y de las que se elaborará la poética de Bioy, que se caracteriza por los siguientes rasgos: el rigor formal, la maestría en la trama, rigor en la construcción, interés por los temas de la conducta, atención a lo cotidiano ejemplarizado en la necesaria presencia de la lengua hablada con la que es elaborado en tono del discurso, transparencia en el estilo y verosimilitud.

Otro trabajo incide en la poética de Bioy. Se trata del titulado "*Los cuentos de Adolfo Bioy Casares*", firmado por Beatriz Curia. Casi un centenar de cuentos son la base de la investigación, desde **La trama celeste** hasta **Una muñeca rusa**. Todos esos relatos forman, según Curia, por su coherencia, un macrotexto que deja entrever la visión del mundo y del relato que el escritor posee. Los resultados de esta investigación coinciden, en líneas generales, con los de otros trabajos que, sobre la poética hemos reseñado. También en este caso, como era de esperar, la primera característica de la poética de Bioy Casares es la valoración de la trama, lo cual se opone a la narración de tipo psicológico. Con respecto al estilo, es preferible la economía y la transparencia, aunque es preciso ocultar al lector el esfuerzo que supone escribir con la naturalidad de una tonalidad oral.

El último ensayo crítico contenido en el libro está firmado por Karl Erik Schollhammer, quien elabora una propuesta de poética de la fantasicidad para la ficción de Bioy. Este trabajo incorpora una reflexión brillante sobre los contenidos pasionales y filosóficos que conforman la obra de Bioy, contenidos que, en última instancia, justifican la preferencia por los temas fantásticos que buscan ofrecer representaciones ignotas de la compleja estructura o sentido del mundo reconocible. La fantasicidad es presentada como el efecto de seducción sobre el lector mediante diferentes signos textuales que desvirtúan la coherencia significativa buscada desde los supuestos lógicos del lenguaje utilitario. Para finalizar esta interesante propuesta concibe lo fantástico como una invitación a utilizar el medio del exceso significativo para reflexionar sobre el paralelo entre la relación cognitiva sujeto-mundo y la experiencia de la creación estética, con su relación sujeto-literatura. En resumen, la propuesta contempla la aceptación de la intervención posible de la literatura en el mundo, si es que es posible separar, discernir y aceptar finalmente que la ficción puede perfilar la aritmética de lo que llamamos realidad.

El conjunto de trabajos que forman este libro constituyen apuntes indispensables, preguntas básicas que abren líneas de investigación posibles. La característica predominante en todos los textos es la originalidad interpretativa y la novedad de la aproximación crítica, por lo que se hace necesaria su inclusión tanto en la bibliografía de Bioy como en la de Borges.

**La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua**, Muñoz Licerias, J. (ed.): Madrid, Visor, 1992, 307 págs. (Lingüística y Conocimiento, 14)

Jesús Fernández Vallejo

El estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras está cobrando día a día mayor importancia; se habla incluso de un nuevo campo de investigación que tendría sus bases en el desarrollo mismo de la lingüística aplicada. El objeto del presente libro ha sido recoger los trabajos pioneros, conocer cuáles han sido sus raíces. Tres son los problemas básicos que acomete dicha disciplina, y que han dado título a los distintos apartados de la obra: 1) *El estatuto de lenguaje de los sistemas no nativos*; 2) *La adquisición de la interlengua*, y 3) *El análisis de la interlengua*. Para facilitar la lectura del libro, su editora presenta primero una "Introducción general", que viene a ser en realidad un planteamiento global de la problemática de todos los trabajos, y de sus influencias y críticas principales. Asimismo, encabeza cada uno de los artículos con introducciones parciales en las que se presentan las tesis defendidas por los autores.

En la primera parte del libro se recogen distintos enfoques teóricos sobre el estatuto lingüístico del sistema no nativo (Nemser, 1971; Corder, 1971; Selinker, 1972; Wardhaugh, 1971), destacando muy especialmente la propuesta de Corder (1967) sobre la importancia de los errores para el estudio del aprendizaje de segundas lenguas (L2). Corder sostiene que los errores son elementos muy valiosos no sólo para el alumno y el profesor, sino incluso para el propio investigador, dada la información que facilitan sobre el proceso de aprendizaje. Para probarlo, el autor parte de la idea chomskiana de que el lenguaje es una actividad en constante creación. Su tesis constituye, en palabras de Muñoz Licerias, "la declaración de principios que abre paso a la formulación de la hipótesis de la interlengua". A partir de entonces aparecerán distintos nombres para referirse a esta última noción: *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1967, 1971) e *interlengua* (Selinker, 1972). En líneas generales, todos estos autores coinciden en tres hechos: a) la existencia de un sistema intermedio o interlengua (IL), cuya estructura no pertenece ni a la lengua de origen ni a la lengua objeto, sino que es fruto del proceso evolutivo de aprendizaje; b) la necesidad de su análisis y del papel que en este sentido puede desempeñar la teoría lingüística; c) la importancia de los errores como material de trabajo. De este modo, en el campo de la investigación del aprendizaje de L2 se está produciendo un giro importante: el rechazo del llamado análisis contrastivo (AC) y la defensa de la posibilidad de creación de un modelo de análisis de la IL. La propuesta de Corder ha sido el acicate para la crítica de la llamada "versión fuerte" del AC. En el artículo de Wardhaugh (1971) encontramos una explicación detallada de las dos versiones del AC: la radical o "fuerte" y la realista o "débil", y la defensa de esta última.

En la segunda parte de la obra se trata el problema de la adquisición de la IL. Tres son los enfoques desde los cuales se intenta: a) lingüístico (Dulay y Burt, 1974); b) sociolingüístico (Schumann, 1976); c) psicolingüístico (Krashen, 1977; McLaughlin, 1978 y Bialystok, 1978). La editora pone especialmente reparos al trabajo de Dulay y

Burt. No le parece muy adecuada la selección que se hace del material lingüístico (morfemas), así como el hecho de que no se distinga entre la adquisición de L2 por los niños y adultos. Dulay y Burt parten de la llamada "Hipótesis de la Construcción Creativa", según la cual los hechos de la IL se explicarían a partir de principios universales y de los datos de la L2, ignorándose la existencia de la lengua de origen. El artículo de Schuman está centrado en los resultados de un proyecto de investigación de mayor envergadura: concretamente, se trata de un estudio longitudinal, de adquisición del inglés por parte de un ciudadano costarricense, cuyo desarrollo lingüístico fue relativamente escaso durante el transcurso del proyecto; el interés del trabajo se cifra en ver cómo adquiere ese sujeto determinadas estructuras gramaticales sin recibir ningún tipo de enseñanza. Krashen, McLaughlin y Bialystok se ocuparán, en sus respectivos artículos, de discutir la relación entre el proceso de aprendizaje y el de la actuación lingüística. A Krashen le debemos la presentación del llamado "Modelo de Monitor", que tan excelente acogida ha tenido en esta disciplina. Para explicar la actuación de los hablantes adultos de L2, Krashen distingue los fenómenos de adquisición y de aprendizaje. El modelo predice que la naturaleza de los errores de actuación del hablante de L2 dependerá de si utiliza o no el monitor. Según Krashen las formas más idiosincrásicas y más próximas al sistema nativo, así como la posibilidad de autocorrección se deben al uso del monitor, y los errores más conscientes a lo adquirido por el sujeto.

La tercera parte agrupa cinco trabajos preocupados especialmente por el problema del análisis de la IL. Se mantiene aquí también la triple perspectiva: a) lingüística (Schachter, 1974; Eckman, 1977; Adjemian, 1982); b) sociolingüística (Tarone, 1983); c) psicolingüística (Jordens, 1980). Aunque pueda parecer que a lo largo del libro se ha querido presentar el afianzamiento de la disciplina desde el análisis de errores (AE), no por ello se ha querido defender a ultranza esta metodología. Liceras se pone del lado de Schachter, quien defiende la complementariedad de la versión ampliada del AC y del AE. Más radical es la propuesta de Eckman a la hora de defender lo que él llama "Hipótesis del Mercado Diferencial", que, a partir de la metodología del AC pretende dar cuenta de la jerarquía de dificultades que se constatan en la IL. El autor defiende la validez de su hipótesis con datos de la adquisición de la fonología y de la sintaxis de las lenguas occidentales. Este es el principal interés de algunos de los artículos de este tercer bloque.

La aparición del libro con los artículos pioneros de la disciplina, así como la celebración de congresos y jornadas, en los que se abordan problemas de esta índole, nos están indicando una preocupación por el estudio directo del habla de los alumnos de L2. No obstante, la bibliografía en nuestro país sigue siendo relativamente pobre. De hecho, la editora se queja en el "Prefacio" de que los tratados de adquisición de L2 escritos en español o las traducciones de obras escritas en otras lenguas son prácticamente inexistentes. El presente corpus de trabajos puede ayudar a caminar a aquellos especialistas que tengan interés en el tema.

**Retrato de Juan Goytisolo.** Ruiz Lagos, Manuel, Barcelona, 1993 pp.110, Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg.

Elsa Dehennin

En la "*Galería de grandes contemporáneos*" nos proporciona el profesor M. Ruiz Lagos una impresionante semblanza de Juan Goytisolo, quien a los 62 años sigue siendo el *enfant terrible* de las letras españolas y, también, en cierta medida, el *malaimé*. De inmediato, la portada interior da el tono: presenta unas señas de identidad inconfundibles: una declaración a guisa de epígrafe que a nadie le extrañará, "*mi relación con España es crítica, ambigua y contradictoria*", una pequeña foto que ostenta una sonrisa maliciosa y la firma del retratado, que parece sugerir un análisis grafológico.

El proyecto de la colección es innovador: una selección cuidadosamente calculada de fotografías muestra las etapas importantes de la vida del escritor-capricornio. Estas son comentadas por el editor, en sintonía poemática con el escritor, redactor él mismo, en tercera persona, de la primera parte de su "cronología personal", completada aquélla, finalmente, por el editor. Por otra parte, una entrevista, a la vez fragmentada y coherente, revela distintos aspectos de la personalidad literaria o simplemente humana del escritor. Una bibliografía muy completa concluye útilmente el documento que interesará también a los estudiosos.

En el caso de J. Goytisolo el retrato literario confirma e ilustra, por imágenes, por citas bien escogidas y testimonios diversos lo que queda narrado en los dos tomos de su autobiografía y en la obra en general, la cual es globalmente autobiográfica. La dinámica referencial dentro de la obra queda así revelada, aunque el profesor Ruiz Lagos, que ha trabajado en estrecha colaboración con el escritor y que es el más paciente y más minucioso de los conocedores de su obra, explora también la dinámica opuesta, diferencial, desrealizadora.

En el primer apartado (p.17-61) el biógrafo esboza el retrato según va revelando las secuencias de un hipotético filme para los videntes —¿mirones?— que somos, cortándolo a menudo por comunicaciones telefónicas y escritas, provenientes de París, Marraquech u otro sitio del globo, por datos recogidos *in situ*, o por citas de un intertexto propio al escritor o ajeno. Juan Goytisolo es tanto lector como escritor. Hábilmente la linealidad cronológica se combina con una visión global y sintética, a la vez errante y centrada en unas obsesiones que van transformándose sin que cambien. La primera parte la termina el "ficcionario" de Julián Ríos con un brío lúcido y lúdico. Cito dos tópicos: "**señas**: si son de identidad se transforman en bienes raíces. Difíciles de extraer. En realidad son sañas". O "**tradición**: le quita la "de" para destruirla" (p.60)...

La segunda parte (p.63-84) se llama "*entrevista en el tiempo*" y recoge en "siete jugadas" unas declaraciones muy significativas del biografiado entre 1977 y 1991. Juan Goytisolo nunca dejó de comentar ni su vida, ni sus lecturas, ni sus convicciones o compromisos éticos. Es más reticente en cuanto a su obra que comporta, a menudo, su metatexto pero que presenta, también, zonas de misterio, cráteres de claroscuro que estallan en lo poético de lo indecible y que no son retratables.

Las constantes de sus posiciones ético-literarias son conocidas: el papel de París como “*metrópoli abigarrada, espúrea, heterogénea y apátrida*” (p.64), la relación ambigua con la patria que ha sido cruel con él, la importancia del compromiso, la preocupación por los “*extremos ideológicos*”, sobre todo marxistas o castristas, la fascinación por el Sur español y árabe, la felicidad encontrada en Marrakech, la difícil ciudadanía europea o el futuro papel de *la nueva casa común europea* expuesto en el “discurso de Estrasburgo” de 1991. Los lectores de este libro del Círculo y, en particular, los nuevos lectores de Juan Goytisolo encontrarán en este “*retrato*” una información no sólo útil y honesta sino necesaria a una lectura sin prejuicios. A través de todas sus publicaciones dedicadas a Juan Goytisolo, el profesor M. Ruiz Lagos se va esforzando, desde su Sur y desde su generación, en borrar los tabúes que, por razones históricas, rodeaban en España la obra y la personalidad del escritor.

**CUADERNOS DEL MEDIODÍA, Serie de estudios sobre Sociología de la Literatura, Narrativa del Sur, Sociolingüística y Patrimonio Cultural Andaluz que publica el Grupo de Investigación “Marcas andaluzas: Discurso y Literatura”, Dr. M. Ruiz Lagos. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Av. Ciudad Jardín, 22, 41005 SEVILLA).**

*M<sup>a</sup> Angeles Campos Blasco*

A finales del año 1990, este Grupo de Investigación de la Universidad de Sevilla, acogido al P.A.I. (Plan Andaluz de Investigación) de la Junta de Andalucía, inició una peculiar trayectoria de estudios que, hasta el momento, ha producido ocho cuadernos que contienen las líneas de investigación en las que habitualmente trabaja (Sociología de la Literatura, Narrativa del Sur, Sociolingüística y Patrimonio Cultural Andaluz).

No se trata de una revista periódica sino de unidades ensayísticas que aparecen cuatrimestralmente y que se distribuyen de forma no venal a personas y grupos interesados en las materias que estudian. De este modo, cualquier lector de esta recensión puede dirigirse a la dirección arriba anotada si es de su interés alguno de los cuadernos publicados.

Seguidamente reseñamos los contenidos de los distintos cuadernos.

El cuaderno n.º 1 (1990, 50 pp.), original de M. Ruiz Lagos, se titula **Los trabajos y los días: confesiones paródicas de Juan Goytisolo** y está dedicado al análisis de la paraliturgia discursiva sobre textos clásicos que el escritor Juan Goytisolo lleva a cabo en su novela **Juan sin Tierra**, así como al análisis de las interrelaciones textuales del discurso narrativo con el autobiográfico.

El cuaderno n.º 2 (1991, 130 pp.) está elaborado por Rosa M.<sup>a</sup> Toribio Ruiz y se denomina **La biblioteca de D. Juan Díaz de la Guerra**. El volumen contiene una primera parte dedicada a la biografía y situación histórica del obispo Juan Díaz de la Guerra (1726-1800), destacado ilustrado que donó a la ciudad de Jerez una interesante biblioteca con fondos clásicos y de su época. La autora los ordena y analiza aportando en su catálogo primero, correspondiente al s. XV-XVI, 238 fichas bibliográficas. En los catálogos 2.º y 3.º, pertenecientes al s. XVII, 455 referencias y en el catálogo 4.º, relativo al s. XVIII, 1075 fichas.

Hasta el momento de la publicación de este cuaderno era desconocido el fondo de esta biblioteca, actualmente ubicada en la Catedral de Jerez de la Frontera y destacado ejemplo de patrimonio histórico-cultural.

El cuaderno n.º 3 (1991, 40 pp.) está escrito por Alberto M. Ruiz Campos y se denomina **Oralidad, ritmo y poesía: Apuntes de retórica poética en Federico García Lorca**. En este ensayo, el autor analiza el estudio de las estructuras y ritmos orales en el poeta/dramaturgo andaluz, su conexión con la tradición popular (romances, canto flamenco, canción popular) y precisa el establecimiento de una delimitación ideológica en la mentalidad del poeta, un punto de partida que justifique la presencia de tales usos, una localización y aclaración de los conceptos de lo popular, lo popularista, lo poético y sus respectivas relaciones.

El cuaderno n.º 4 (1991, 45 pp.), elaborado por M. Ruiz Lagos, se titula **Propuestas de alcance del Pájaro Solitario. Desplazamiento focal del yo singular, múltiple y simultáneo en la novela *Las virtudes del pájaro solitario*, de Juan Goytisolo**.

En este ensayo, el autor analiza las opacidades del texto y las interrelaciones discursivas entre la presencia literaria de S. Juan de la Cruz en la novela y los juegos de máscaras que el narrador interpone entre él y el místico español.

Ruiz Lagos desarrolla en este ensayo su teoría discursiva sobre los conceptos de **fenotexto, genotexto y delotexto**.

El cuaderno n.º 5 (1992, 30 pp.) es debido a Beatriz Hoster Cabo y se denomina **Una cuestión de retórica pragmática: trascendencia de los recursos gramaticales en la práctica de la argumentación**.

Su contenido estudia los recursos orales que el hablante utiliza para practicar información consciente o inconsciente y las intenciones que encubren una serie de estrategias lingüístico-discursivas.

Aun cuando el ensayo mantiene una visión global del problema lingüístico, se centra en el estudio del pronombre indefinido “uno”, junto con el pseudo reflexivo “se”, el personal “nos” y las demás enálages de persona.

El cuaderno n.º 6 (1992, 152 pp.) es original de José Manuel Trigo Cutiño y se titula **Didáctica de la Lengua: Propuestas metodológicas**. Diversos ensayos forman el contenido de este cuaderno, relativos al proceso de comunicación en el aula, a la poesía y la recitación, al desarrollo de la lengua oral en el aula y a los aspectos socio-lingüísticos y didácticos del habla andaluza. Igualmente, incluye trabajos sobre la metodología de la lecto-escritura en Sevilla, el desarrollo del lenguaje infantil y los padres y, finalmente, el contexto comunicativo y los Diseños Curriculares Base.

El cuaderno n.º 7 (1993, 80 pp.), coelaborado por M. Alberca Serrano, Alberto M. Ruiz Campos y M. Ruiz Lagos, se denomina **Cuestiones literarias sobre Juan Goytisolo**.

Este volumen recoge los textos de los tres ensayos que fueron leídos en los Cursos de Verano de 1992 de El Escorial, de la Universidad Complutense, dentro del dedicado al análisis y estudio de la obra literaria de Juan Goytisolo.

El cuaderno incluye, en primer lugar, el ensayo titulado “El rechazo de las máscaras: la autobiografía de Juan Goytisolo”, original de M. Alberca Serrano. Seguida-

mente, el trabajo de Alberto M. Ruiz Campos, denominado “El ritmo de la oralidad en la obra de Juan Goytisolo (Claves de una escritura oral iniciada con **Señas de identidad**)” y, en tercer lugar, el estudio sobre el mismo narrador, denominado “El escritor Juan Goytisolo: herejía o santidad. Ejercicio paródico-cierto de crítica literaria sobre recortes de prensa”.

Los tres ensayos recogen aspectos referentes a la implicación de la autobiografía en la elaboración del discurso literario, a los recursos de oralidad y a los recursos de mediación política y sociológica que el novelista desea imprimir a sus textos.

El cuaderno n.º 8 (1993, 65 pp.) está elaborado conjuntamente por Alberto M. Ruiz Campos y M. Ruiz Lagos y se titula **Ángeles en Marraquech: el mundo sutil de Juan Goytisolo (Desde Makbara a La Cuarentena)**. Este trabajo de investigación afronta el análisis del **continuum** literario del novelista desde la publicación de **Makbara** hasta **La Cuarentena**. Elige el análisis de la **angeología** literaria narrada en el texto para estudiar la evolución del pensamiento de Juan Goytisolo desde las claves culturales europeas a las musulmanas, deteniéndose muy especialmente en el influjo de los textos de Ibn'Arabi y en la simbología orientalista de temas y personajes.

El conjunto de estudios que aporta la colección **Cuadernos del Mediodía** es de sumo interés por su modernidad, aspectos didácticos y experimentales y —sobre todo— porque, al distribirse de forma no venal, permite comunicar de una forma eficaz a los Grupos de Investigación que estén interesados en los temas que desarrollan.

***Evaluación formativa para el docente.* C.B. Chadwick & N. Rivera, Paidós . Barcelona. 1991.**

Antonio Mendoza

Es frecuente que en el conjunto de nuestra actividad docente dediquemos tiempo a la programación, a la búsqueda de actividades y a la selección de un método adecuado para desarrollar nuestras enseñanzas; pero posiblemente el profesor se halla parcialmente desorientado o desinformado por lo que se refiere a la diversidad de planteamientos, tipos y procedimientos de evaluación que puedan resultarle más adecuados para su materia. Esto se debe, en parte, a que prevalece la idea tradicional de *sancionar* unos conocimientos o de *medir* el grado de aprovechamiento que de los mismos ha obtenido el alumno, como meta exclusiva de una evaluación.

La obra que reseñamos aporta una interesante y clara información sobre el proceso y objetivo de la evaluación, a la luz de nuevas perspectivas y orientaciones de las teorías del aprendizaje. Esta obra no es un estudio desconectado de la actividad de clase, sino que sus autores, muy amenamente, hacen constantes referencias a la realidad cotidiana de la actividad del aula, subrayadas con la mención de supuestos prácticos, de forma que se garantiza la comprensión de la teoría expuesta.

Va dirigida a los docentes y su rigurosidad científica contrasta, gratamente, con el tono comunicativo y directo de la exposición. Efectivamente, es un estudio ejemplar en cuanto a la estructuración ordenación y exposición didáctica del tema.

La importancia que tiene el proceso de evaluación, junto con sus recursos y procedimientos, en todo el conjunto de la actividad de enseñanza/aprendizaje queda bien justificado en la obra que reseñamos. Tanto para la práctica diaria, como para hacerse con una primera aproximación técnica a la problemática de la evaluación, de donde podrían derivarse posibles investigaciones de aula o empíricas, resulta de interés la exposición que se hace del tema. Sin ser un estudio específicamente dirigido al profesorado del Área del Lenguaje, resulta ser una obra muy interesante por las reflexiones que aporta y, sobre todo, por la labor de síntesis teórico-práctica que ofrece.

Desde la Introducción se destaca el interés de la evaluación formativa, la cual *“tiene como propósito fundamental facilitar el aprendizaje de los alumnos, no simplemente medir cuánto han aprendido (...), ayuda al alumno a identificar lo que sabe y lo que no, para reconstruir el contexto significativo del aprendizaje”* (p.:13). Argumenta y demuestra que el concepto de evaluación como *confirmación de un estadio* está superado y que es preciso matizar más el objeto de la evaluación a partir de una mayor concreción de las áreas de interés o enfoque y de los propósitos de la evaluación; por ello expone los distintos tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, acumulativa, formal e informal). Cierra el capítulo con diversos ejemplos que a manera de casos prácticos aclaran y obligan a reflexionar sobre la teoría expuesta.

En el capítulo II, merecen ser destacados dos apartados: *“La evaluación ayuda a mejorar el aprendizaje”* y *“Algunas características de la evaluación”* ( pp.53-62); en ellos defiende un proceso de evaluación bien concebido que motive al aprendizaje,

diagnostique y permita superar las dificultades de aprendizaje, que incremente la retención y la transferencia de los conocimientos adquiridos, que promueva la autoevaluación, que mejore la comprensión del proceso de aprendizaje y, por tanto, clarifique los objetivos de aprendizaje, tanto para profesores como para los alumnos.

En el Capítulo III, "Establecimiento de objetivos específicos", expone el planteamiento teórico y enlaza con los objetivos cognitivos ( p. 71 y ss). en cuanto suponen en el proceso de percepción, transformación y asimilación de conocimientos y organización en estructuras mentales. Así define un objetivo desde la perspectiva cognitiva como "*a) La descripción de la nueva estructura interna que tendrá el alumno; b) La inclusión del proceso por el cual la adquirirá; c) El grado de metacognición que tendrá; d) Las estrategias cognitivas implicadas; y e) La forma a través de la cual el aprendiz manifestará el grado de dominio del objetivo*" (p. 72).

Siguiendo en la jerarquización expositiva de objetivos, se refiere a los operacionales ("*los que describen la conducta observable que el alumno será capaz de ejecutar al finalizar una situación de enseñanza-aprendizaje*") y que permiten planificar, conducir y evaluar en consecuencia. Cierra este apartado con una referencia a las actitudes (p.86) "*productos de aprendizaje que influyen sobre la elección de acciones personales*".

Expone con claridad la funcionalidad de las estrategias cognitivas (p. 89: "*procesos de control del funcionamiento de las actividades mentales*"), al destacar el conocimiento que el alumno obtiene sobre sus propios mecanismos de aprendizaje ; y en conjunto hace un comentario sagaz y aclaratorio de una serie de conceptos (estrategias de procesamiento, de ejecución, metacognición, etc. que hacen de la obra un material básico de consulta y manejo cotidiano.

**Interpretation and overinterpretation.** U. Eco y otros, editado por S. Collini. Cambridge University Press. New York, 1992.

Antonio Mendoza

Desde la actual perspectiva de la semiótica y la estética de la recepción, se ha hecho cada vez más patente, el interés por atender a la actividad del lector que se enfrenta a la actividad colaboradora, que bajo la forma de un diálogo interactivo con el texto, supone todo acto de lectura. El proceso de lectura concluye lógicamente en *la (una)* comprensión e interpretación del mismo. La problemática justificación de esta ineludible interpretación radica en lo que constituye el eje central del conjunto de artículos que componen este libro (S. Collini, R. Rorty, J. Culler, Ch. Booke-Rose). En la obra se hace una interesante crítica y revisión de algunos de los supuestos de las teorías de la recepción. Así por una parte se acepta al *texto como un mecanismo concebido en orden a producir su lector modelo*, pero se advierte que el *lector no es el único que hace la única correcta conjetura*.

La obra pretende cuestionar los límites de la interpretación y aportar criterios para objetivarla. Por ello, consideramos que su lectura puede resultarnos de mucho interés y bastante útil para posibles enfoques renovadores en nuestros planteamientos didácticos; a la vez, al profesor interesado por los avances de los estudios literarios, le servirá de referencia teórica para reorientar u organizar actualizadamente una serie de actividades en el aula.

U. Eco, en el apartado "*Interpretation and History*" (p. 23-43), centra la cuestión que motiva el debate recogido en la obra. Señala concretamente que "*estudié la dialéctica entre los derechos del texto y los derechos de sus intérpretes. Tengo la impresión que, en el transcurso de las últimas décadas, los derechos de los intérpretes han sido sobreacentuados*". El autor de "Obra abierta" —recordemos esta obra— asume aquí la interesante función de crítico, teórico y autor en sus argumentaciones, por lo que esta obra adquiere un interés muy especial.

J. Culler, en el interesante apartado "*In defence of overinterpretation*" (pp. 109-124), que sirve de contrapunto a la tesis de Eco, destaca que "*la idea de estudiar la literatura como una disciplina es precisamente la amenaza para desarrollar una sistemática comprensión del mecanismo semiótico de la literatura*" (p. 117).

Por lo tanto, se nos propone que aceptemos que un texto de creación "*expone la contradictoria pluralidad de sus conclusiones, dejando libres a los lectores para escoger o para decidir cuál conclusión no es posible elegir*", p. 140. Desde esta perspectiva, U. Eco insiste en la idea que, en síntesis, es el núcleo de sus interpretaciones: "*acepto la propuesta que un texto puede tener muchas significaciones, y rechazo la afirmación que un texto puede tener todos los sentidos (...); en realidad, el propio texto lleva implícita la posibilidad de convertirse en el único "parámetro de sus aceptables interpretaciones"* (p.141)

U. Eco hace patente su desconfianza sobre la libertad total de búsqueda / hallazgo de significados, reflejada en la siguiente opinión en relación a la idea de Peirce

sobre la noción de una ilimitada semiosis: *“He intentado mostrar que la noción de ilimitada semiosis no lleva a la conclusión que la interpretación no tenga criterios: Decir que la interpretación (en cuanto básica característica de la semiosis) es potencialmente ilimitada no significa que la interpretación no tenga un objetivo ni que discurre simplemente para su propia causa y razón (p. 24).* Recuerda Eco que en otra obra (*El rol del lector*), ya marcó la diferencia entre la interpretación y el uso de un texto para mostrar cómo un texto puede ser leído en relación a diferentes sistemas culturales, o para estrictos fines personales. Ciertamente, una cosa es defender el papel activo del interpretador en la lectura de textos dotados de valor estético y otra sería el aceptar sin condiciones cualquier libre interpretación.

Así pues, el conjunto de artículos que incluye la obra giran en torno a la idea de U. Eco sobre la necesidad de establecer lindes a la interpretación. Para ello se esgrimen diversos argumentos. Entre ellos creo que se debe destacar la siguiente idea: *“algunas teorías de la crítica contemporánea afirman que la única lectura fiable de un texto es una equivocada lectura, que la única existencia de un texto está formada por la cadena (sucesión) de respuestas que elicitada y que, como maliciosamente sugiere Todorov, un texto es sólo un picnic en el que el autor pone las palabras y los lectores ponen el sentido”*; o bien la siguiente afirmación *“interpretar un texto significa explicar por qué esas palabras pueden hacer varias cosas (y no otras) según la forma que sean interpretadas”* (p. 24). Pero advierte Eco que *“La sobreestimación de la importancia de las claves surge de la propensión a considerar los más inmediatos que elementos como significantes, mientras que muchos hechos que ellos aparentan nos permitirían reconocer que son explicables en términos muy económicos”*. 49.

Muy interesante, no sólo para el análisis semiótico-literario, sino también para la enseñanza de la literatura, es la reflexión en la que se destaca el conflicto que puede haber entre la intención del autor, la del lector o la de la obra: *“Quede claro que intento establecer un enlace dialéctico entre **intentio operis e intentio lectoris**. El problema es que, si acaso se conoce lo que se entiende por “intención del lector”, parece más difícil definir abstractamente qué se entiende por “intención del texto”*. Es decir, la intención del texto no se expresa en la superficie textual; o, si aparece expuesta, no lo está en el sentido de la literalidad. Así es posible hablar de la intención del texto sólo como el resultado de una conjetura por parte del lector: *“La iniciativa del lector básicamente consiste en hacer una conjetura sobre la intención del texto”* (p. 64).

Destaca U. Eco las posibles objeciones que caben entre aquellos que defienden cierta lectura personal, frente a quienes afirman que la única interpretación válida es la que busca o descubre la original intención del autor; por su parte, propone contemplar una tercera posibilidad: *esta es la intención del texto* (p. 25).

En conclusión, la lectura parece que debe ser analizada como una recepción personal; pero que conviene atender a las posibilidades de una coherencia interpretativa, que muchos profesores nos esforzamos en delimitar. En opinión de U. Eco, *“siempre leemos apasionadamente, por reacciones inspiradas por amor u odio. Cuando leemos lo mismo dos veces descubrimos que —vamos a decirlo— a los veinte años apreciamos un personaje y, a los cuarenta lo odiamos. Pero igualmente, si tenemos sensibilidad literaria, comprobamos que ese texto no había sido concebido para elicitarnos ambas lecturas”* (p. 143).

La publicación de una nueva revista de Ciencias de la Educación constituye un motivo de satisfacción para todos los que estamos vinculados al mundo de la enseñanza, de ahí nuestro reconocimiento al grupo de profesores y profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago que se han comprometido en esta iniciativa.

Los trabajos recogidos en este último número se agrupan en tres bloques en consonancia con la estructura que adopta la revista: Estudios Teóricos, Experiencias Innovadoras y Documentación, precedidos de una Editorial. Finalmente, cada número se cierra con biografía comentada y las normas de publicación.

Los *Estudios Teóricos* vienen a ser reflexiones apoyadas en revisiones bibliográficas y/o resultados de investigación en las que los autores intentan ofrecer una visión general, no siempre con la profundidad y amplitud que sería deseable —seguramente por las limitaciones de espacio que suelen presentar las publicaciones de este tipo—, que puede ser útil al lector que se inicia en el tema o simplemente como difusión de un ámbito de investigación concreto.

La variedad de temas (currículum, formación del profesorado, aprendizaje, integración, organización escolar,...) y tipologías de trabajos (reflexiones teóricas, informes de investigación, proyectos,...), son reflejo del momento especialmente apasionante del ámbito educativo que estamos viviendo, en el que las reformas y las exigencias cada vez mayores a las instituciones escolares, generan una gran profusión de investigaciones, estudios, informes,...

El editorial (“¿Está hecha de encuentros la innovación educativa?”, pp. 3-9), firmada por el profesor Rosales, director de la revista, viene quizás, a poner un poco de orden, y puede servir de aglutinador o de clave para situar las distintas aportaciones que se ofrecen. Su propuesta: **la innovación educativa como encuentro**, supone una opción de enorme interés que puede resultar útil para analizar y relacionar las dimensiones que entran en juego en cualquier intervención innovadora, y concretamente, para insertar en un marco coherente los estudios que seguidamente comentaremos. Así pues, si la innovación es encuentro, este número 2 de la revista *Innovación Educativa* constituye también un lugar de encuentro desde varias perspectivas:

\* encuentro entre distintos profesionales de la enseñanza (profesores, pedagogos, psicólogos,...),

\* encuentro entre distintas universidades, centros de enseñanza e investigación,

\* encuentro entre distintos ámbitos educativos (educación especial, primaria, secundaria y universidad)

\* encuentro entre distintas formas de construir y reconstruir el conocimiento y la acción pedagógicas: de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica.

Potenciar encuentros y coordinar actividades desde, al menos, cuatro perspectivas: la institución escolar, los contenidos y lenguajes de la enseñanza, las relaciones profesor-alumnos y las relaciones entre alumnos; son las propuestas del profesor Rosales para superar la disparidad de esfuerzos, la diversidad de metas y el trabajo individualista que, desde su punto de vista, ha caracterizado a la escuela y la enseñanza. Y aunque es posible que sólo el “encuentro” no sea suficiente y sean necesarias otras condiciones como el compromiso con la comprensión y transformación de la realidad educativa en la que estamos implicados, ésta puede ser una interesante dirección para facilitar la innovación educativa.

Profundizando en ello, A. Bolívar (“Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción”, pp. 13-22), analiza las relaciones entre la cultura escolar y el cambio educativo: si la garantía de éxito de la planificación institucional de las reformas depende de su grado de congruencia con el marco cultural al que se dirige, la transformación de la escuela sólo será viable en la medida en la que se genere desde los propios centros una cultura alternativa crítica (p. 13). Y la reconstrucción cultural de los centros educativos implica actuar conjuntamente en los dos factores condicionantes: estructura organizativa de los centros y desarrollo profesional de los docentes (p. 19).

El artículo de A. S. Porto Ucha (“Currículo e reforma no ensino: aproximação ó tema do currículo nunha época de cambio e innovación”, pp. 23-31) nos propone un encuentro con el currículo: desde una visión histórica de su significatividad y un intento de definición que desemboca en acercamiento a las teorías que se han ido configurando, se finaliza con una referencia a las fuentes, componentes, desarrollo y evaluación del currículo y su incidencia en el cambio y la innovación. El encuentro era “pretencioso” y ha resultado “fugaz”, no en vano cada uno de los apartados daba y ha dado lugar a libros, monografías e informes que obviamente han resultado difíciles de sintetizar sin caer en reduccionismos y simplificaciones, sobre todo, teniendo en cuenta la complejidad, el interés y las implicaciones —que el propio autor reconoce— del tema que se está abordando.

Los dos artículos siguientes se refieren a la enseñanza universitaria. En el primero (“La enseñanza universitaria: algunos datos para la reflexión”), R. González Cabanach y sus colaboradores nos ofrecen, más que unos datos, como podría desprenderse del título, unas reflexiones generales —que como ellos mismos señalan pueden aplicarse al ámbito universitario— sobre el aprendizaje para, a continuación, describir cuatro enfoques sobre la instrucción universitaria, y finalmente en un esfuerzo de síntesis, proponer las características imprescindibles en cualquier procedimiento de enseñanza.

El trabajo de B. Rumbo (“La formación y el desarrollo profesional del docente universitario: análisis de su problemática en la Universidad de Santiago”, pp. 45-52) es, en realidad, el esquema de un proyecto de investigación elaborado y presentado desde una óptica personal, cuya finalidad se nos escapa, así como la ubicación en esta revista. En cualquier caso, lo que más nos preocupa es el riesgo de asimilar evaluación de la calidad universitaria con evaluación del profesorado universitario, y más aún, que la evaluación del docente universitario se materialice, únicamente, en la aplicación de cuestionarios al alumnado para que puntúe a sus profesores.

También a formación del profesorado —en este caso de profesores catalanes en ejercicio de Primaria y Secundaria— se refiere R. Boix (“La formación permanente del profesorado de Primaria y Secundaria de Cataluña”, pp. 53-64). En este artículo nos resume un informe de investigación encargado por el ICE de la Universidad de Bar-

celona, en el que tras una breve referencia al marco teórico en el que se inscribe el estudio, nos presenta el diseño y desarrollo de la propia investigación así como los resultados más destacados. En el último apartado —“propuestas, ideas y recomendaciones generales”—, se echa en falta, teniendo en cuenta el alcance y características del trabajo, una mayor concreción y compromiso con las sugerencias presentadas, sobre todo a nivel de modalidades y acciones necesarias, agentes implicados, estructuras específicas a desarrollar, etc.

Agrupamos los tres trabajos que aparecen a continuación porque plantean sendas investigaciones sobre estilos y procesos cognitivos y aprendizaje. Así, M.A. Santos y L. Doval (“Pedagogía de los procesos cognitivos. Esbozo para un programa de intervención”, pp. 65-74) presentan y comentan los resultados de una investigación sobre la relación estilo perceptivo del alumno y estilo docente desde una perspectiva holística. La experiencia —que ellos valoran muy positivamente— y en la que participaron siete profesores previamente entrenados y sus 185 alumnos, les permite reclamar la necesidad de apertura e incardinación de los profesionales de la educación hacia las ciencias cognitivas.

Al profesor S. de la Torre y sus colaboradores (“Los estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos”, pp. 75-89) les interesaba constatar si el estilo de aprender viene condicionado no sólo por estructuras cognitivas básicas sino también por los contenidos (concretamente eligen Lengua y Matemáticas) a los que se aplican las operaciones mentales y el nivel escolar de los sujetos, todo ello por su especial preocupación por atender a la diversidad como principio básico de enseñanza-aprendizaje.

En una línea semejante podríamos situar el trabajo de R. Salas y sus colaboradores (“Estilos de aprendizaje, dominancias hemisféricas y rendimiento escolar”, pp. 91-103), quienes en su investigación con 155 profesores y aproximadamente dos mil alumnos de zonas rurales y urbanas de Chile, encontraron que existe una relación significativa entre estilos de aprendizaje y dominancias cerebrales de los alumnos, estilos de aprendizaje de los profesores y rendimiento escolar.

X.R. Cando (“Un nuevo enfoque didáctico en filosofía”, pp. 105-110), intenta convencernos —y así nos lo advierte al principio del trabajo— de la conveniencia de extender la Filosofía a todo el curriculum escolar. Apoya sus argumentos optando por el diálogo como principal instrumento metodológico y la narrativa, especialmente las novelas filosóficas adaptadas según edades, como importante fuente de material didáctico.

J. R. Alberte nos presenta los resultados de una investigación subvencionada por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y realizada en cinco de los centros de Educación Secundaria que participan en el Plan de Apoyo a la Integración (“Análisis del proceso de integración de alumnos minusválidos en centros de EEMM de Galicia, de cara a su apoyo orientativo”, pp. 111-117). A la vista de los resultados que brevemente nos expone, concluye que es necesario incidir en la formación del profesorado ordinario en los aspectos relativos a las necesidades educativas especiales, implicando a los Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación en el desarrollo de esta labor formativa y en el asesoramiento continuo.

El trabajo de N. Borrell (“El agrupamiento flexible de alumnos como innovación organizativa”, pp. 119-127), tras describir algunas experiencias e investigaciones sobre la agrupación de alumnos, y situarse en el marco de la Reforma de la enseñanza para defender los principios de comprensividad y diversificación, nos presenta un estudio

exploratorio que siguiendo los presupuestos de la investigación-acción y desde un enfoque cooperativo está desarrollando en un centro escolar de un barrio barcelonés.

La preocupación de N. Rajadell por averiguar las actitudes lectoras de los escolares, le ha llevado a la elaboración de un Inventario de Actitudes hacia la Lectura, cuya construcción, validación y redacción final nos explica en su artículo ("Las Actitudes hacia la lectura en Educación Primaria. De la gestión a la realidad de un inventario", pp. 129-138).

El último trabajo incluido en el apartado Estudios Teóricos, se refiere a la intervención y animación sociocultural ("Hacia un modelo tecno-creativo de intervención y animación socio-cultural", pp. 139-146). Su autor, David de Prado, apuesta por un modelo humanista expresivo liberador, desde el que se propicie una evolución de la heterodirección a la autogestión y de la pasividad contemplativa a la productividad creativa.

El apartado *Experiencias Innovadoras* pretende recoger, según señala el propio coordinador al presentar la sección, "todo lo que suponga un acercamiento al principio 'aprender a aprender', que resume la concepción constructivista del aprendizaje en la que se enmarca la nueva LOGSE" (p. 149). Y continúa aclarando que ni innovar debe entenderse como sinónimo de novedoso ni todo lo que contribuye al cambio ha de ser necesariamente de nueva creación. Y por el ejemplo al que alude, nos está induciendo a interpretar como innovador aquello que se enfrenta a lo conservador y se opone a lo tradicional. Sin entrar a polemizar sobre estas premisas, nos parece que, además de dudar de su operatividad y conveniencia a la hora de seleccionar los posibles artículos a incluir en la revista, no estamos muy seguros de que verdaderamente se hayan utilizado como características exigibles a las experiencias recogidas. Entre otras cosas porque, incomprensiblemente, se han omitido datos que nos parecen fundamentales para presentar-describir-evaluar cualquier experiencia: cuándo, cómo, quién..., en fin, las preguntas típicas del periodista, que nos permitirían un acercamiento a la realidad de la que se parte, a lo que se hizo, por qué y para qué, a los protagonistas (alumnado, profesorado, padres u otros miembros de la comunidad educativa), a sus condiciones y condicionantes, etc. Tanto es así que, en ciertos casos, no acabamos de saber si estamos ante una propuesta teórica más o menos abstracta, un proyecto concreto a realizar en un lugar imaginario, un experimento en condiciones "tipo laboratorio" o si verdaderamente se ha desarrollado en un centro y/o un aula específico, con unos alumnos y profesores determinados en un contexto singular, que el escritor debe manifestar y el lector conocer.

Por otra parte, la forma de describir estas experiencias, puede generar cierta confusión. Mientras algunas aparecen contadas en primera persona, por lo que se entiende que el escritor ha participado directamente, en otra, los autores parecen actuar como asesores-investigadores externos; y, en otras, el texto se presenta de forma impersonal impidiéndonos situar con seguridad el papel desempeñado por el autor.

Pero, sobre todo, lo más preocupante es la ausencia en varios trabajos, de una verdadera y comprometida revisión de lo realizado, de un análisis y una reflexión sobre el proceso seguido y las consecuencias obtenidas, los agentes implicados, las resistencias superadas, en fin, sobre la realidad vivida y la transformación buscada, porque sólo así, se podrá abrir una puerta a la mejora escolar y el desarrollo profesional.

No cabe duda de que, por su amplitud y variedad, el apartado de experiencias innovadoras, resulta difícil y complejo de organizar. Pero ello no debe suponer una disculpa sino más bien un acicate en la medida en que se podrá decidir entre diversas

alternativas de elección. Sea cual sea la opción elegida, ésta deberá facilitar al lector la ubicación de los artículos que se le ofrecen. En este sentido, la agrupación de los trece trabajos que conforman este bloque en los seis campos que se proponen (p. 149) resulta bastante discutible. Llamamos la atención, por ejemplo, sobre los campos Didáctica y Curriculum: ¿qué criterios se han utilizado para establecer la diferenciación?; y más aún ¿qué criterios se han utilizado para ubicar un determinado trabajo en uno u otro campo?.

Sirvan pues, estas reflexiones generales como referencia a las experiencias publicadas ya que, por motivos de espacio, no vamos a dedicar un comentario específico a cada una de ellas. Sólo apuntar que, dada la variedad de niveles y temáticas que abordan, seguramente cualquier lector o profesor, encontrará elementos de interés y posiblemente sugerencias para su práctica cotidiana.

En el tercer apartado, *documentación*, encontramos trabajos que, siguiendo un formato de informe, nos ofrecen la recopilación de datos en torno a una temática de especial interés.

Finalmente, los comentarios bibliográficos son especialmente interesantes por cuanto informan y orientan sobre el contenido de las novedades editoriales de carácter pedagógico que llenan cada día las estanterías de las librerías especializadas.

No quisiéramos terminar sin resaltar el esfuerzo que supone comprometerse en la publicación de una revista como la que estamos comentando en la que tienen su lugar no sólo los expertos y los investigadores universitarios, sino también los profesores y profesoras que innovan-investigan en las aulas y los centros a la par que enseñan y aprenden con sus alumnos. Dar "voz" a los prácticos es, sin duda, un mérito que no podemos dejar de valorar; esperamos que no dejen de aprovechar esta oportunidad que se les brinda en las diversas secciones que hemos reseñado.

*Fonología eslovena y española contrastadas y corrección fonética aplicada a eslovenohablantes.* MAXIMIANO CORTÉS MORENO

*Estudio contrastivo de los sistemas fonológicos del alemán y del español: análisis de errores y de fenómenos de interferencia en nativos alemanes aprendices de español como segunda lengua.* ELENA TAPADA BERTELI (Universidad de Barcelona, 1992. Inéditos)

José Cantero Serena

Dentro del programa de Máster de Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) que la Universidad de Barcelona viene organizando desde 1987, consideramos que una faceta importante en la formación de especialistas es la investigación aplicada y la creación de materiales. Los trabajos que presentamos aquí son dos Memorias de Investigación presentadas en 1992 ante un tribunal formado por los Drs. Miquel Llobera, M<sup>a</sup> Paz Battaner, Javier Zanón, y el autor de estas palabras en calidad de director de las mismas.

Desde hace algunos años, venimos impulsando una línea de investigación —de la que estos trabajos son los primeros frutos concretos— consistente en el Análisis Contrastivo de los componentes fónicos del español con otras lenguas, de las que los alumnos de E/LE son nativos, dirigida a caracterizar la interlengua de tales alumnos, en su nivel fónico. Es lo que llamamos Análisis Contrastivo Explicativo (ACE).

La enseñanza fónica de la lengua es un tópico que poco a poco va adquiriendo la importancia que debe en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero al que aún no se presta la debida atención —sobre todo, en nuestro país—. La razón más relevante para que esto ocurra es que aún se plantea la corrección fonética de un modo indiscriminado, sin atender a las características específicas de cada grupo de aprendices hablantes nativos de distintas lenguas. Escudándose en mitos como el de la supuesta sencillez de nuestro sistema fonológico, el de “se lee como se escribe” —qué más quisiéramos—, o la supuesta cardinalidad de nuestras vocales —sin atender, por ejemplo, a la complejidad de los grupos vocálicos en español—, suelen proponerse ejercicios iguales, válidos para francófonos, anglófonos, hablantes de italiano, de japonés o de lo que nos echen: el resultado, que todos conocemos y sufrimos, es el del fracaso terminante de tales ejercicios indistintos y, por ende, el escepticismo y la dejación de “la cuestión fónica”. En efecto, la corrección fonética no es nada popular, y con razón.

Ante esta situación, creemos que hay que atender a las características específicas de cada grupo de nativos que aprende nuestro idioma y entender sus “errores de pronunciación” no como “errores” propiamente dichos, sino como características de su interlengua, producto de las interferencias del componente fónico de su lengua con el de la lengua meta —en nuestro caso, la lengua meta es el español—. Para ello, se hace imprescindible una rigurosa comparación de tales componentes fónicos y la explicación genética de las peculiaridades fónicas de los hablantes de una lengua determinada que aprendan español: las previsibles características fónicas de su interlengua. Una compa-

ración rigurosa que contemple no sólo los sistemas fonológicos, sino las diversas variantes de cada unidad, su distribución, los grupos de sonidos, así como las articulaciones precisas de cada sonido, en ambas lenguas: muy lejos, por tanto, de aquellas burdas y apresuradas superposiciones de cuadros fonológicos que tanto daño han hecho a la credibilidad de nuestra disciplina. El siguiente paso, en fin, es la elaboración de ejercicios específicos que se enfrenten a aquellos rasgos fónicos de nuestros alumnos que perjudiquen a su capacidad comunicativa en español.

Los trabajos reseñados son una magnífica muestra de todo ello: elaborados con el mayor rigor teórico, con la mirada puesta siempre en la aplicación práctica de sus conclusiones.

El trabajo de Maximiano Cortés, *Fonología eslovena...*, comienza ubicando la lengua eslovena en su entorno sociolingüístico para centrarse, inmediatamente, en su descripción fonológica. Descripción esta, por cierto, poco menos que heroica dada la absoluta escasez de bibliografía al respecto: el trabajo de Cortés supone una de las primeras aproximaciones rigurosas a la descripción de aquella lengua y constituye, por tanto, un documento inapreciable para los lectores de español interesados en la lengua eslava.

La comparación con el español es minuciosa, hasta donde lo permiten los actuales conocimientos sobre el esloveno, y da pie al autor a formular unas hipótesis básicas para caracterizar fónicamente la interlengua de los eslovenohablantes que aprendan español.

Aprovechando su estancia en la Universidad de Lubiana como lector de español, el autor va más allá de la mera comparación teórica y se aplica a la sistemática comprobación de sus hipótesis, mediante una serie de grabaciones, a sus alumnos eslovenos de español, de habla espontánea, entrevistas dirigidas y lectura de textos. El resultado de varias horas de grabación analizadas y transcritas rigurosamente verifica la mayoría de las hipótesis aventuradas, con algunas variaciones previsibles entre el habla espontánea y la lectura en voz alta.

Lo más novedoso del trabajo, con todo, es la última parte, en la que el autor explica cómo diseña y lleva a cabo una serie de ejercicios de corrección fonética que se centran en las características fónicas no deseables en español, específicas de los alumnos eslovenos. Después de cada batería de ejercicios, el autor repite las grabaciones —semejantes cada vez, pero siempre distintas—, de modo que, finalmente, dispone de tres calas longitudinales de cada informante, entre las que se llevaron a cabo los ejercicios diseñados específicamente para ellos. Los resultados no podían ser más esperanzadores: tras aplicar un sencillo y eficaz tratamiento estadístico, la última grabación se muestra cualitativamente superior a las anteriores, con un porcentaje de producciones correctas que ronda el 90%.

Es decir, los resultados demuestran que el proceso seguido, desde la comparación teórica al diseño de ejercicios específicos de corrección fonética y su aplicación en el aula, ha sido un éxito.

En resumen, se trata de un trabajo valioso no sólo por el esfuerzo que supone poner a disposición del lector en español una descripción fónica de una lengua eslava particularmente desconocida —aunque los últimos acontecimientos políticos, inmediatamente posteriores a la estancia del autor en Eslovenia, y que ojalá jamás hubieran ocurrido, pueden generar un interés mayor por ella: sin quererlo, el autor se vio trabajando en una lengua centroeuropea casi desconocida que de pronto se puso, digámoslo así, *de moda*—; sino que también es valioso porque demuestra, experimentalmente,

hasta qué punto unos ejercicios de corrección fonética diseñados específicamente pueden resultar eficaces. Por último, incluso el mismo diseño de los ejercicios de corrección puede resultar de gran interés para aquellos profesores de Español/Lengua Extranjera que se encuentran realmente desorientados en lo que se refiere a cómo afrontar la *cuestión fónica* en el aula desde un planteamiento que no contradiga sino que abone un enfoque comunicativo de la enseñanza.

El trabajo de Elena Tapada, *Estudio contrastivo...*, por su parte, supone un esfuerzo no menos heroico de síntesis, aunque por razones bien distintas.

Si la descripción del esloveno resultaba compleja por la falta manifiesta de información, la descripción pormenorizada del alemán se enfrenta a una cantidad enorme de informaciones cruzadas y a menudo contradictorias. La ardua tarea de contrastación y puesta al día, de síntesis y rigor teórico llevada a cabo por la autora merece todo elogio: el resultado es una descripción modélica del sistema fonológico del alemán estándar, de sus variantes y de su distribución.

Igualmente escrupulosa y detallada, la comparación con el español estándar es un ejemplo admirable de cómo debe hacerse un Análisis Contrastivo Explicativo, y da cuenta del origen de la mayor parte de las producciones fónicas características de los alemanes que aprende español. Aprovechando su labor docente en el Colegio Alemán de Barcelona, como profesora de español, todos los ejemplos de interferencia español/alemán que aduce y explica, algunos realmente deliciosos y todos ellos muy reveladores, han sido extraídos de las aulas y pertenecen a niños nativos que forman parte de la colonia alemana de la ciudad —colonia, por cierto, especialmente impermeable a la influencia lingüística del entorno—. El trabajo se completa con una panorámica sobre las líneas fundamentales de la enseñanza fónica en la actualidad y con una serie de orientaciones didácticas especialmente útiles para los profesores de E/LE que tengan en sus aulas hablantes nativos de alemán, con indicaciones precisas sobre la elaboración de ejercicios de corrección fonética específicos, así como una valoración de las características fónicas de tales nativos que huye tanto del purismo peor entendido, tan perjudicial e inoperante en las aulas, como del “todo vale”, igualmente perjudicial e inoperante, que impera en nuestra disciplina cuando no disponemos de los medios adecuados para hacer frente a un problema real.

En resumen, se trata de un trabajo ciertamente útil para los propios germanistas, valioso para los profesores de E/LE con alumnos nativos de alemán y muy importante para la línea de investigación que venimos impulsando y para nuestra disciplina en general.

Para finalizar, hay que decir que actualmente se están llevando a cabo en nuestro centro investigaciones paralelas sobre el árabe magrebí, el árabe oriental, el francés, el portugués y el holandés, así como trabajos puntuales sobre otras lenguas, como el inglés y el italiano. Creemos que en un plazo razonable de tiempo podremos disponer de un corpus notable de datos que nos permita afrontar la tarea de enseñar el componente fónico de nuestra lengua con garantías ciertas de éxito. Por el momento, los trabajos reseñados aquí constituyen un inmejorable comienzo.

III Simposio Internacional Didáctica de Lenguas y Culturas. La Coruña  
1993. Taller: **Literatura y pintura.** (Estelle Irizarry)

*Gloria Bordóns*

Se desarrolló en dos sesiones de dos horas cada una. En la primera, la profesora presentó el tema del taller y explicó su objetivo:

**Examinar la relación entre la creación gráfica y la literaria de algunos artistas del siglo XX.**

El primer día fue de carácter teórico. Se presentaron los artistas a estudiar. Empezó comentando su sorpresa, al inicio del estudio, por el descubrimiento de gran número de autores literarios españoles que habían desarrollado, simultáneamente aunque no siempre con la misma fortuna, sus dotes de escritores y pintores. Aunque también hubiera ocurrido en siglos anteriores, E. Irizarry se ciñó a mencionar los que han producido su obra en el siglo XX. Hizo la selección de aquellos trabajos que han significado una complementación entre palabra e icono.

Los autores comentados fueron Federico García Lorca, Max Aub, E. F. Granell, Tomás Barros, Cándido Fernández Mazas, Santiago Rusiñol y Alfonso Castelao.

Se resaltó la versatilidad artística de F. García Lorca (1898-1936) para la música, la poesía y pintura que empezó a cultivar desde niño. De todos es conocido que él mismo pintaba sus teatrillos de guiñol. Por la amplitud y lo conocido de su trabajo pictórico, se hizo un comentario general de la obra con presentación de algunos dibujos tipo «naïf» contrapuestos a los de la etapa surrealista. Se citó la obra de Sebastián Gasch que poco antes de la guerra civil, publicó algunos dibujos del artista en la revista *L'amic de les Arts* editada en Sitges. Gasch aseguraba que Lorca tenía la habilidad de «dibujar y escribir poesía». También se comentó el trabajo del pintor Gregorio Prieto que en 1946 publicó un estudio comparativo entre la pintura y la poesía de Lorca que revela la influencia ejercida por el impresionismo, cubismo, surrealismo y neoclasicismo. Prieto ensalza el artista aparentemente infantilizado y no influenciado por esos «ismos». La predilección por tratar lo espontáneo, primitivo y esencial es una constante en la obra de García Lorca tanto en pintura y dibujos como en poesía. Muestra entusiasmo por tratar la figura del niño, del gitano y de personajes libres. Dibuja o cita animales: A menudo el caballo con su significado sexual psicoanalítico, peces, pequeños insectos... Elementos naturales: río, cielo, campo, mar, estrellas, luna, viento, flores, frutas... Aparece la violencia: muerte, sangre, dolor, llanto, odio, amor, cuchillos, flechas... Convierte los colores en metáfora expresionista de la realidad, si bien su valor simbólico varía de un trabajo a otro: amarillo (desesperación) rojo (sangre, deseos, flores, luna)... verde (esperanza, angustia). Reduce la realidad a líneas esenciales y a significados enraizados en los verdaderos sentimientos y aspectos fundamentales de la vida: amor por lo auténtico, solidaridad ante la desgracia, respeto por los débiles, etc. Lorca fue un artista que, si bien destacó por sus extraordinarias dotes como poeta, mantuvo un paralelismo creador durante toda su vida con el lápiz y los pinceles.

De Max Aub (1903-1972), se citó la superchería a la que recurrió al publicar la falsa biografía de *Jusep Torres Campalans* que presentaba como un pintor cubista y amigo de Picasso que después de la Primera Guerra Mundial, desilusionado del mundo civilizado, se había retirado a vivir con los indios cholulas en México en donde, supuestamente, había sido conocido por Aub. Además de tratarse de una novela de éxito, le sirvió al propio autor para presentar su escondida habilidad pictórica en una exposición celebrada en México Df. A pesar de que pronto se supo que el pintor era el propio Aub, durante tiempo se desconoció este extremo en España y se hablaba que J.T.C. era catalán y había vivido entre 1886 y 1956. El concepto de captar el sujeto mediante múltiples perspectivas simultáneas, técnica propia del cubismo, Aub la utilizó para estructurar su novela, compleja y ambiciosa, mostrando al personaje desde distintos puntos de vista, del que hace una presentación calidoscópica. Los artículos de crítica de arte intercalados en la obra, parodian, al modo de Cervantes con el *Quijote*, a los verdaderos estudios críticos frecuentes en esos ámbitos. Irizarry considera que la novela *Jusep Torres Campalans* está inspirada en la estética cubista en las fases analítica, hermética y sintética.

E.F. Granell (La Coruña 1912) es un escritor-pintor de tradición surrealista. Su menor fama como escritor se debe a que empezó a escribir cuando ya era un pintor reconocido. La pintura de Granell tiene una clara dimensión poética en la titulación de sus cuadros "Por la secreta escala disfrazada" o "Cofre de café en Corfú" por ejemplo. Para Granell el surrealismo es toda una filosofía de la libertad que permite al artista evidenciar su subconsciente. En sus escritos (ensayos, periodismo, reseñas de crítica literaria, novelas, etc.), se advierte un grado de abstracción o inverosimilitud paralelo al de la obra pictórica, aunque nunca pierde su dimensión humana. Lo que pueda parecer absurdo es para recordar que el mundo real también participa de esa absurdidad. En el seminario se comentó *La novela del indio Tupinamba* (1959) una metáfora surrealista de la guerra civil española en sus antecedentes, desarrollo y consecuencias narrada por el espíritu libre del indio Tupinamba. En la cubierta del libro hay la figura de dos indios, uno de los cuales tiene la cabeza separada del tronco para evitar que otros, en la situación absurda en que se vive, se la quiten. La figura del indio aparece con frecuencia tanto en la obra literaria como en la pictórica de Granell. El surrealismo de Granell lleva implícito un ataque a los convencionalismos y conformismos tradicionales. La hilaridad de las ficciones de Granell contienen una dimensión tragicómica, en la que se combina la angustia con el humor.

Tomás Barros (1922-1986) postula el desarrollo del arte como un proceso vital en el que siempre está presente el ritmo que procede de temas, imágenes o estructuras recurrentes y variadas. Sus imágenes más frecuentes son las que evocan preocupaciones existenciales (cadenas, escaleras, espejos, laberintos, puertas, etc.) Cada imagen crea su propio ritmo dialéctico de alteración entre los opuestos que produce incertidumbre y ambigüedad. Los contrastes y armonías de sus obras literarias y pictóricas producen una sensación proteica y multidimensional de los temas. También muestra una honda preocupación social tanto en su literatura como en las muestras pictóricas. Se mostró la figura polivalente del *Don Quijote* en una ambigua posición diagonal que evita saber con certeza si está cayendo de Rocinante o está dispuesto a atacar.

Del gallego Cándido Fernández Mazas (1902-1942) se dijo que fue uno de los artistas defensores de la estética de los años 20 que se opuso al arte imitativo, tradicional y realista a favor del arte liberado de la materia corporal de la naturaleza y un arte pictórico que se satisfacía con sus dos dimensiones. Se comentó *Santa Margorí* una combinación de teatro lírico y narrativo de fantasía, realidad, mito y simbolismo,

en tres escenas. Obra imaginativa y original que incorpora características de vanguardia, psicología, humor, cosmopolitismo, ironía y visión desmitificadora y transmutadora de la realidad. El autor conseguía un efecto semejante en sus dibujos, que suelen omitir parte del rostro o algunas de las facciones definidoras dejando en su lugar el espacio misterioso de la línea presentida pero no trazada. Se presentó en el taller el dibujo “Autorretrato” que servía para evidenciar lo que se ha comentado.

Santiago Rusiñol (1869-1931) prolífico como escritor y pintor urbano que se sentía a gusto conversando con sus amigos o compañeros artistas, periodistas o escritores hasta altas horas de la madrugada, fue uno de los animadores del modernismo catalán en la última década del siglo XIX. Autor de teatro, poesía y obras en prosa. Hay una contraposición entre su literatura y la obra pictórica, puesto que sus obras literarias se caracterizan por la ausencia de descripciones y presencia de personajes dialogantes y llenos de ironía, mientras que en los lienzos abundan los paisajes y falta, con frecuencia, la figura humana. Se comentó como característica *El señor Esteve* (1907), novela que también tuvo su versión teatral *L'auca del senyor Esteve*, en parte autobiográfica; describen la personalidad de una familia de menestrales de Barcelona, comerciantes, que ven truncada la saga cuando uno de los descendientes elige ser escultor. Se citaron y comentaron algunas pinturas. Se recordó que no se trata de un impresionista y que, en sus pinturas huyó del excesivo brillo y luz para poder destacar los detalles. *La isla de la calma* es la obra literaria que tiene más correspondencia con su obra pictórica porque presenta un modelo inmóvil. Transforma los verbos que muestran acción en extraños sustantivos estáticos: “escuchadores de silencio”, “tomadores de sol”...

Finalmente se comentaron algunos aspectos de Alfonso Rodríguez Castelao (1886-1950) comprometido con el fomento de la cultura gallega en buena parte del mundo. Empezó dibujando caricaturas que pronto convirtió en dibujos satíricos. Dejó la medicina para convertirse en crítico de buena parte de los males que aquejaban a la sociedad gallega: caciquismo, pobreza, emigración. Sus dibujos intentan ser de gran economía de líneas o los enriquece con tonos oscuros al modo de grabados satíricos de Goya. La representación pictórica de escenas negativas pretende ser una crítica constructiva, aspecto no tan bien conseguido en la literatura en la que algunas escenas de crítica social parecen ser gratuitas. Sus escritos incluyen ensayos, periodismo diarios, investigación, impresiones de viajes, relatos, una novela, un drama y otros escritos diversos.

La segunda sesión del taller fue mucho más práctica. La primera propuesta de trabajo fue la de explorar las posibilidades visuales de un poema jeroglífico anónimo del siglo XVIII, al que se habían cambiado los pictogramas originales por palabras. Los alumnos debían buscar palabras o conceptos que fueran fácilmente sustituibles por iconos. El poema transformado rezaba así:

Sin tí, rosa y bella flor,  
mis ojos tristes y ausentes  
convertidos son en fuentes  
con cuidado de tu amor.

Soy almenas para amarte,  
soy lanza para servirte  
puerta para recibirte  
y pluma para alabarte.

El sol ganas por la mano,  
en todo, divina rosa  
porque tu figura hermosa  
es un fénix soberano.

En esta dulce contienda  
mi corazón desvelado,  
con tu llama y mi cuidado,  
en tus manos se encomienda.

Casi todos los alumnos coincidieron en la sustitución de las palabras siguientes por iconos: rosa, flor, ojos, fuentes, amor, almenas, lanza, puerta, pluma, sol, mano, rosa, figura, fénix, corazón, llama y manos. A continuación se comparó con el poema original y se pudieron comprobar las coincidencias y las ausencias de ciertos iconos, especialmente en alguna partición jeroglífica de palabras como la de cui - dado. Este tipo de actividad se mostró totalmente lúdica y plenamente adecuada para aplicarla a cualquier nivel de la enseñanza.

Las dos siguientes propuestas se centraron en escritores-pintores del siglo XX. La primera, muy sugestiva, pretendía estudiar la metáfora en García Lorca, tanto desde el punto de vista poético como plástico. A partir de algunos dibujos del poeta granadino, como *Manos cortadas*, *Marinero*, *Muerte* o *Autorretrato en Nueva York*, se pidió a los alumnos que buscaran los posibles elementos metafóricos, repetidos en más de un dibujo. Raíces o árboles, cintas, flechas, flores, ojos y hojas poseían una dimensión distinta a la literal del objeto, por su aparición en contextos inusuales. Ésto era lo que los convertía en metafóricos y les hacía adquirir un cierto simbolismo. La sorpresa que podían producir estas imágenes visuales era la misma que se podía tener ante las imágenes verbales de los poemas de Lorca. Para comprobarlo, los alumnos pudieron cotejar los dibujos con ciertos poemas de Lorca. Inmediatamente, se pudo observar el paralelismo de ciertos elementos, como las hierbas y las manos:

Las hierbas.  
Yo me cortaré la mano derecha.  
Espera.  
Las hierbas.  
Tengo un guante de mercurio y otro de seda.

También los alfabetos que hacen de ventanas en el dibujo *Autorretrato en Nueva York* volvían a aparecer en el poema:

La sombra de mi alma  
huye por un ocaso de alfabetos  
niebla de libros  
y palabras.

Y las flores de varios dibujos de marineros, colgadas de un ojo, con connotaciones de violencia y tristeza se podían ver reproducidas en poemas como el siguiente:

Y se abrió mi corazón  
como una flor bajo el cielo  
los pétalos de lujuria  
y los estambres de sueño.

Pero donde mayores concomitancias se producían era en el *Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejías*, especialmente con el magnífico dibujo *Muerte*. Independientemente de que la temática fuera idéntica y la fecha la misma, los principales elementos de la iconografía lorquiana se daban cita en él. Ésto permitió ver como el procedimiento metafórico utilizado poseía la misma base: el intercambio de cualidades entre elementos humanos e inanimados y la personificación de objetos artificiales o naturales. La ambigüedad de interpretación ante tal tipo de imágenes podía aplicarse tanto a dibujos como a poemas.

La segunda propuesta sobre un escritor-pintor del siglo XX partió de un artista más conocido como pintor que como escritor: Santiago Rusiñol, el cual pintó paisajes y también los describió. Un caso bastante inusual es el de *L'illa de la calma*, libro sobre los paisajes de Mallorca, que no siempre tienen su correspondiente pictórico. La base de la propuesta fue el capítulo sobre la descripción de la catedral de Mallorca, ya que permite observar como Rusiñol pinta con una paleta verbal. Pero además no sólo comunica imágenes visuales, sino también la técnica de la pintura. Ya que el fragmento instruye sobre la aplicación de los colores, la propuesta fue la de pintar con los colores precisos una ilustración de la catedral de Mallorca:

*Añadid ahora un color severo, patinado, como de un relicario, color de losa funeraria, de perla ennegrecida, color de vieja armadura; añadid el reflejo de alga que viene de las olas del mar y las chispas de cadmio, que descienden de los ventanales; añadid las lucecitas de los ciriales y de las lámparas, como procesión de ánimas, y la neblina de incienso y las brillanteces de los altares y las oscuridades de las capillas; y todo ello junto formará el arca santa más imponente y soñada que pueda haber en la tierra. Este templo es una gran flor del jardín de la humanidad*

Los colores son de una precisión metafórica tal que realmente fue difícil el acierto del matiz. De todos modos, los alumnos subrayaron la originalidad de la propuesta y la posibilidad didáctica que ofrecía el trabajo metafórico a partir de los colores. La propuesta se completó con la comparación entre las imágenes verbales y pictóricas del capítulo "Las paredes largas" de *L'illa de la calma*, del cuadro poemático en un acto *El pati blau* y del cuadro del mismo título.

Dentro de otro tipo de propuestas, de carácter eminentemente distinto, hubo la aplicación de la teoría de colores asociados a las vocales de Rimbaud a un poema como el soneto de Sor Juana Inés de la Cruz, *Verde embeleso*. En este experimento, realizado por Laura Elenes en Méjico, se borran las consonantes y se dejan únicamente las vocales, las cuales se convierten en los colores establecidos por Rimbaud, encajonados en distintas formas geométricas. El efecto visual es extraordinario, ya que se trata efectivamente de la conversión de un soneto en iconografía.

Como colofón del taller, la profesora Estelle Irizarry habló de otro escritor-poeta, Tomás Barros. Sin realizar, en este caso, ninguna propuesta concreta, centró los paralelismos en la incertidumbre y ambigüedad que se produce tanto en los poemas, como en los cuadros. Así mientras en un cuadro sobre el Quijote, el caballo no se sabe bien si eleva las patas o las hunde en la tierra, en un poema, el escritor gallego dice:

nunca pude saber  
si he ido ascendiendo  
hacia la luz gloriosa,  
o es que fui descendiendo  
hasta el oscuro abismo

Por otro lado, también hay una concomitancia de temas, especialmente en los que abrazan el tema social y la colectividad y un interés extraordinario por el ritmo, tanto poético como compositivo en el cuadro. No obstante, su poesía no es excesivamente colorista, ya que lo que le interesa es comunicar otras cosas más profundas en un lenguaje que no precise del color.

Para concluir, podríamos decir que en su totalidad el taller de Estelle Irizarry pretendió profundizar en las relaciones entre literatura y pintura, tanto desde el punto de vista del creador que abarca los dos campos, como desde el de un posible receptor-aprendiz, que de esta manera comprende mejor la totalidad de la creación artística y se introduce más fácilmente en el mundo cultural que hay detrás de toda lengua.

*Ponències, seminaris i tallers. (Actas del) II Simposi Internacional de didàctica de la llengua i la literatura, Tarragona, 1994. (206 pp.)*

*Alfredo Rodríguez López-Vázquez*

La publicación de este segundo volumen de las Actas del segundo simposio internacional de la SEDLL (Tarragona, 1991) completa el volumen inicial de Comunicaciones y constituye, sin duda, un hito importante para el estudio de la comunicación oral y sus aplicaciones didácticas dentro del campo científico hispánico. La estructuración en ponencias, seminarios y talleres, que responde fielmente al espíritu del Simposio, permite una aproximación teórica y práctica a fenómenos muy complejos que afectan no sólo a la comprensión conceptual del hecho en sí, sino a la reflexión metodológica y epistemológica sobre los límites y sobre la entidad de un objeto de conocimiento que se caracteriza de modo primordial por su carácter transdisciplinar.

Esto resulta manifiesto ya desde la ponencia de inauguración del Simposio, a cargo de J.A. Rondal, "Principes, stratégies et chronologies de l'intervention éducative dans l'acquisition et le développement du langage", en donde se aborda, de un modo más global y contextual, lo que el profesor Rondal había analizado en el artículo que **Lenguaje y Textos** publicó en el número 2. En cuanto a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje oral en la escuela, J.A. Rondal plantea las relaciones entre la lingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva y la pedagogía del lenguaje, señalando que la psicolingüística actúa como enlace entre las otras disciplinas, ya que la lingüística, como ciencia teórica, se ocupa de describir estructuras, mientras la didáctica de lenguas y la pedagogía de lenguas son disciplinas funcionales que actúan en el terreno práctico. El problema surge al abordar de qué forma y con qué objetivos se plantea la aproximación interdisciplinar. Los factores de colaboración serían los contenidos de las enseñanzas, las secuencias de aprendizaje y la cronología evolutiva. En este marco conceptual se desarrolla la tarea de la didáctica de la lengua, que Rondal define a función de una serie de parámetros que van desde la discusión de contenidos hasta la elaboración de estrategias concretas de aprendizajes lingüísticos en el campo fonológico, sintáctico, semántico o pragmático. En la reseña del correspondiente seminario con el título "Apprentissage des langues et aspects psycholinguistiques développementaux et éducatifs du bilinguisme et de la bilingualité" (págs. 131-150), Rondal desarrolla una serie de observaciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas en el ámbito europeo; el estudio y la reflexión crítica sobre la ponencia y el seminario resultará sin duda de gran provecho para reordenar una serie de conceptos claves que tienen que ver con la oralidad tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras.

Una segunda sección general engloba lo que podríamos llamar aportaciones en el terreno didáctico en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Incluimos aquí las ponencias y seminarios de Michel Gauthier, Walter Lockhart y Monique Lebre-Peytard, donde se abordan la transferencia de vocabulario pasivo a activo en el inglés, las actividades metalingüísticas y de comprensión oral a partir de documentos sonoros, el concepto de "expresión libre" en la enseñanza de lenguas, un breve resumen sobre las ideas generales en la enseñanza del vocabulario asistido por ordenador.

Un parentesco conceptual y epistemológico muy claro permite también proponer las ponencias y seminarios de Gabriel Janer y Carlos Rosales dentro de una misma idea general: la literatura oral como forma de ecología del lenguaje, en donde Gabriel Janer reflexiona sobre propuestas críticas de la lingüística (de Chomsky a Di Mauro) y de la psicología (Vigotsky) revisándolas desde perspectivas culturales (Zumthor, Bogatyřev), y recordando el carácter de la lengua como “vehículo de la imaginación estructurada”; y la didáctica de la comunicación verbal oral, que Rosales resume en cuatro apartados: vinculación con otros lenguajes, desarrollo de la capacidad de reflexión, contextualización sociocultural y progresión natural, y elementos de análisis en la actuación docente. En el terreno práctico, pero con importantes implicaciones teóricas, las propuestas del seminario de Marc Monfort estudian el papel de la maestra y del maestro frente a los trastornos de la comunicación del niño. Recuerda Monfort que “contrariamente a lo que se puede pensar... no existen muchos estudios sobre la interacción lingüística en el aula, y la mayor parte de ellos se refieren al período preescolar” (p. 71). Tras un análisis de la situación actual y de las últimas aportaciones bibliográficas sobre el tema, Monfort apunta que “el papel del maestro o de la maestra consiste esencialmente en crear ocasiones, situaciones, que permiten el desarrollo de la comunicación y en aplicar allí una serie de estrategias que proporcionen a los niños un feed-back adulto en óptimas condiciones”, lo que implica plantearse un cambio de orientación serio, como es el paso de un modelo unidireccional a un modelo interactivo. Con plausible sensatez, concluye Monfort que “en ocasiones nos sobra algo de ideología educativa y nos falta algo de pragmatismo, y en otras nos sobra rutina y nos falta imaginación”. Completan el volumen un resumen de cinco talleres, tres de ellos sobre aspectos prácticos de la enseñanza del inglés (Brian Mott, Julià Font y Julián de las Cuevas) y dos sobre impostación de la voz (M. Ríos) y lenguaje oral y teatro (Laia Obregón); en conjunto se trata de un libro de obligada referencia a partir de ahora para todo aquel que se interese en el campo de la teoría y la práctica docente del lenguaje oral.