

José Manuel Trigo Cutiño y Alberto Manuel Ruiz Campos

APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LECTURA (UNA INVESTIGACIÓN EN EL AULA)

Sevilla, Ed. Guadalmena, 1997

El aprendizaje precoz de la lectura ha suscitado siempre polémica y ha generado opiniones que se suelen bifurcar en una dicotomía contrapuesta.

Los actuales avances en el campo de la estimulación precoz inciden también en la docencia y concretamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Las ventajas e inconvenientes, o sea, los aspectos positivos y negativos que se derivan del aprendizaje temprano de la lectura, adquieren hoy mayor relevancia cuando en España se ha establecido la Educación Infantil (de 0 a 6 años) con motivo de la implantación de la LOGSE.

Conocidas son las experiencias llevadas a cabo en Estados Unidos y en Francia por G. J. Doman y por R. Cohen, respectivamente. Los resultados de sus investigaciones fueron publicados por Doman en 1967 en *Teach your baby to read*, y ha sido traducido a numerosos idiomas de todo el mundo (en español lleva el expresivo título de *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar, 1981). En 1980, y siguiendo la filosofía de Doman, aparece el trabajo de R. Cohen (*El aprendizaje precoz de la lectura*, que es traducido al español, en 1989, y publicado por la Editorial Cincel). Ambos investigadores consideran fundamental el entorno estimulante como forma de “maduración” precoz del alumno.

Pues bien, esas experiencias han incitado a los doctores Trigo Cutiño y Ruiz Campos, profesores de las universidades de Sevilla y Huelva, respectivamente, a realizar un trabajo de “investigación-acción”, a fin de poder comprobar, mediante una experiencia personal -y aplicando en el aula la metodología de Doman-, si los niños pequeños (3 años) de Sevilla son capaces de aprender a leer.

Fruto de ese trabajo experimental es el libro que ahora aparece en su segunda edición en el que los autores han puesto un especial cariño.

Uno de los principios en que fundamentan su investigación es el de que “un mayor y más temprano dominio de las funciones cerebrales lingüísticas conlleva, de forma inmediata, un mayor dominio de las estructuras mentales de pensamiento”. Se trata, en definitiva, de desarrollar precozmente dos procesos complementarios: “recepción y creación”. Todas estas experiencias -dicen- “significan un reto difícil de obviar para todo profesional de la enseñanza de la lengua en edades tempranas”.

Los autores exponen y analizan con toda precisión y detalle los resultados de una experiencia llevada a cabo con gran ilusión -en toda su complejidad de espacio, tiempo, materiales, recursos didácticos y personal docente- con un número elevado de niños de la Escuela

Infantil “Oliver” y realizada, bajo su supervisión -en la que se llega a emplear incluso el vídeo-, por varios maestros/profesores de dicha escuela. Los investigadores presentan, en perfectos y claros diagramas, tanto los aciertos como los errores.

La investigación, por su parte, se puede seguir detalladamente a través de “El diario de la experiencia”, en el que, a lo largo de un curso entero -desde el 2 de octubre hasta el 31 de mayo-, encontramos desarrollados de forma detallada y exhaustiva los juegos, las actividades, las motivaciones (aparte de las palabras y las frases empleadas, así como el nombre de los niños) llevadas a cabo durante el proceso seguido en esta investigación. No cabe duda de que este “diario” puede servir de orientación y guía a cuantos se dedican a la educación infantil.

Los autores, después de analizar detalladamente todos y cada uno de los casos, es decir, de los niños que configuran el grupo objeto de estudio, afirman: “Pudiéramos considerar, en última instancia, que el método Doman, si bien muy adecuado en su aplicación individual, no lo es tanto cuando se desarrolla en el aula. Coincidimos con R. Titone en que, en el aprendizaje de la lectura, el factor más importante lo constituye el componente *egodinámico* del niño, su personalidad total y todo lo relacionado con su mundo afectivo y con la *motivación* que individualmente pueda recibir por parte de sus padres y/o educadores”.

MIGUEL JOSÉ PÉREZ
Universidad Complutense

Ana Lúcia E. S. Costa y Prosolina Alves Marra

¡VAMOS A JUGAR!
175 JUEGOS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL

Barcelona, Difusión, 1997, 93 pág.

En la *Introducción* de este libro las autoras nos hacen partícipes de su intención al sacar al mercado este libro y de los objetivos que se han tenido presentes: “Esta publicación intenta llevar a los profesores de español lengua extranjera una muestra variada de juegos y actividades didácticas que pueden realizar en sus clases. Tiene como objetivo ampliar y explorar las cuatro destrezas que articulan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la producción oral y la producción escrita. Es el resultado de nuestra firme creencia de que se puede aprender jugando”.

El libro se convierte en un material de apoyo muy útil para que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos dentro de un ambiente divertido y, sobre todo, distendido, en el que la figura del profesor-examinador queda diluida, pues éste no tiene por qué intervenir en el proceso lúdico, quedando su labor marginada a la de simple observador que “no interfiere directamente en el desarrollo del juego”; si bien, le servirá para “detectar dudas y evaluar conocimientos”.

Los 175 juegos que se editan provienen de una selección minuciosa y atenta hecha entre diversos manuales de juegos españoles y portugueses, pero también ingleses y franceses, sobre los que después se hicieron las adaptaciones necesarias para su objetivo final: las clases de español.

Las actividades, según el criterio de las autoras, se dividen en tres niveles, básico, intermedio y avanzado, aunque en muchas de ellas cabe la posibilidad de que sean amoldadas según las necesidades del grupo.

La organización de los juegos se hace en torno a nueve grandes bloques, dependiendo de la finalidad y de los componentes internos del juego:

- 1.—Juegos de presentación.
- 2.—Juegos de alfabeto y ortografía.
- 3.—Juegos con numerales.
- 4.—Juegos con música.
- 5.—Juegos de práctica gramatical.
- 6.—Juegos de vocabulario.
- 7.—Juegos para la práctica oral.
- 8.—Juegos para la expresión escrita.
- 9.—Dramatizaciones.

El número de actividades para cada uno de estos nueve apartados es variable; por ejemplo, se plantean cuatro con numerales, mientras que tenemos quince para las dramatizaciones.

Cada bloque presenta el nombre del juego seguido de un símbolo que representa una mano mostrando uno, dos o tres dedos extendidos, según el nivel al que esté destinado. Después se plantean los *Objetivos*. No obstante, la explicación de estos objetivos es demasiado esquemática; por ejemplo, en un juego dedicado a la expresión escrita que se titula “Historia a través de imágenes” (pág. 76) se nos señala como finalidad la “elaboración de estructuras”, sin dar más explicaciones. Seguidamente aparece el *Desarrollo*, apartado en el que se expone con claridad cómo se ha de llevar a término, cuál debe ser la organización del grupo y qué tipo de material necesitaremos. Estos dos apartados acompañan la explicación de todas las prácticas invariablemente, pero además hay otros dos que se incluyen o no dependiendo de las necesidades del juego. Son los denominados *Ejemplos* y *Variaciones*. El primero nos da ideas de gran utilidad sobre la puesta en práctica; por ejemplo en “Cuento colectivo” (pág. 46-47) tenemos cuatro ejemplos con los que promover el juego (“*Anoche al salir de casa, me topé con Miguel Bosé...*”, “*Esta mañana el despertador no ha sonado como de costumbre...*”, “*Al volver a casa, Miguel vio un accidente horrible...*” y “*El sábado pasado se me estropeó el coche cuando venía por la carretera...*”). En el segundo nos proponen variaciones de diferente carácter para el desarrollo. Por último, en algunos casos tenemos *Sugerencias* donde encontramos más ideas para aportar en la práctica.

Es éste un material para las clases muy válido que promueve la intervención del alumno en el proceso de aprendizaje a través de actividades lúdicas, en un ambiente ameno y participativo. Con este **¡Vamos a jugar!** el profesor de español tiene a mano nada menos que 175 juegos clasificados con los que romper el hielo, cambiar de actividad o, simplemente, relajar el ritmo de la clase.

PAZ MARTÍNEZ DÍAZ
Universidad de Alcalá

Francisco José Cantero y José de Arriba
PSICOLINGÜÍSTICA DEL DISCURSO

Barcelona, Octaedro, 1997

Dentro de la nueva orientación de la lingüística, cada vez más preocupada por cuestiones de pragmática, el concepto de discurso ha sustituido en el último decenio al de oración como eje del estudio del hecho lingüístico. La perspectiva del discurso agrupa toda una serie de aproximaciones convergentes dentro de la segunda mitad del siglo XX, desde los trabajos clásicos de Austin y Searle, hasta las recientes investigaciones de la lingüística y la psicología cognitiva, pasando por las propuestas, ya clásicas, de Van Dijk, Petöfi o Grice. Parece claro que para afrontar una tarea divulgativa con exigencia de rigor es necesario aunar una doble perspectiva: la del lingüista preocupado por la interacción discursiva y sus componentes cognoscitivos, y la del psicólogo que proyecta su escalpelo analítico sobre el “acto de habla”.

F.J. Cantero y J. de Arriba responden a este planteamiento básico. La división de su estudio en tres apartados, “Conciencia y comunicación”, “El modelo subjetivo del mundo” y “Análisis psicolingüístico del discurso” apunta a esa comprensión del documento de estudio a partir de una perspectiva dual: la comunicación como hecho social y la conciencia como factor de integración de un Yo lingüístico en el entramado de la comunicación. De ahí el resultado cognoscitivo natural: la elaboración del modelo del mundo que le permite al organismo humano la actuación en un entorno dado. Para abordar esta empresa se articulan diversos saberes: “la psicología cognitiva de raíz vigotskiana, la programación neurolingüística, la escuela de Palo Alto; pero también la gramática tradicional, la pragmática lingüística y la lingüística del texto” (p. 11). Como se ve, un trabajo complicado, que, entre otras virtudes, le permite al lector una visión de conjunto acerca de por dónde se entrelazan diversas vías y métodos para confluir en el estudio del discurso desde una óptica psicolingüística.

Como apuntan los autores en su prólogo “curiosamente, la *normalidad* resulta, con mucho, el fenómeno menos estudiado en la actualidad” (p. 9). Se trata entonces de estudiar la normalidad del discurso como un fenómeno de alta complejidad, en realidad de mayor complejidad que esos otros ámbitos o peculiaridades hasta ahora prioritarios en Psicolingüística. En todo caso, esta aportación no pretende ser una mera divulgación universitaria de un tema importante; tiene un propósito que excede al del mero análisis, proponiendo un “modelo de *intervención* en el discurso oral y de *defensa* ante el discurso escrito” (p.17).

La primera parte del libro, “Conciencia y comunicación” (pp. 21-81), donde no es difícil advertir la huella de Vigostsky y Luria, aborda la relación entre la conciencia y el lenguaje de una forma somera y clara. Partir de la *palabra* como unidad básica de articulación del discurso permite proponer “cuatro formas de concebir la realidad” (p.54) relacionadas con el sustantivo, que etiqueta *cosas* (fragmentos de realidad), el adjetivo, que *caracteriza*

cosas, el verbo, motor del discurso, que relaciona significados estáticos con *procesos*, y el adverbio, que nos permite concebir las *circunstancias* en que se desarrollan esos procesos que afectan a fragmentos de realidad caracterizados. Como se ve, este primer apartado, que se sitúa en el terreno de lo cognoscitivo, es concebido y concebible como una reflexión crítica sobre la validez de conceptos tradicionales en la historia de la reflexión gramatical, contemplados ahora dentro de un ámbito crítico más amplio.

El segundo apartado, con el epígrafe “El modelo subjetivo del mundo” apunta a la indagación sobre la “doble función mediadora de la lengua” (p. 101), entre la realidad y nuestra conciencia, y entre nuestra conciencia y nuestra conducta. En la idea clásica del generativismo, del que se recuperan muchos planteamientos, se proponen tres estadios (semántico, funcional y pragmático) para desarrollar el paso desde el modelo del mundo al producto elaborado de la conducta. Los procesos relacionados con ese producto tienen que ver con procesos psicolingüísticos específicos. Los cuatro procesos de modelado (pp. 109-122) son la generalización, que potencia al máximo la experiencia particular; la cosificación, que permite concebir la realidad dinámica como algo estático; la eliminación, por la que reducimos los procesos para poder codificarlos, y la distorsión, muy directamente relacionada con la facultad imaginativa, que nos permite aprender modificando los estímulos perceptivos.

Todo este aparato conceptual y crítico tiene una proyección evidente a la hora de proponer un modelo concreto de análisis del discurso. Así en los indicadores lingüísticos de la generalización encontramos cuantificadores universales, sustantivos o verbos inespecíficos, etc; en los “indicadores lingüísticos de la cosificación” (p. 150 y ss) nominalizaciones, tipos de sustantivo (de referente abstracto, postverbales abstractos o concretos) o pronombres neutros. En los de la eliminación vemos el complemento de nombre regido o de verbo regido, la eliminación semántica en sus distintas variantes. El sumario de las páginas 166-7 es un buen ejemplo de la capacidad de síntesis que los autores han conseguido en este trabajo. El “Análisis de un discurso escrito”, digno colofón de la obra, no debe tomarse como una mera comprobación del buen resultado del trabajo, sino como una propuesta para verificar el método a partir de la prueba de fuego del documento y de su criba analítica, lo que apunta a una vía interesante y constructiva para una nueva visión de lo que el estudio del discurso puede proporcionar al didacta de las lenguas que desee aplicar una metodología diferente a la tradicional, tal vez demasiado apegada a nociones derivadas de un modelo de lingüística inmanente (propagadas tanto por la gramática tradicional como por la versión ortodoxa del estructuralismo, tanto europeo como americano).

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

José Romera Castillo

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y BIBLIOGRÁFICAS)

Creo que muy pocos profesores de Didáctica de la lengua y la Literatura (DLL) desconocerán las investigaciones del profesor Romera Castillo, concretamente el volumen *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica* que acogimos como verdadero *vademecum* muchos de aquellos que, desde 1986, nos integramos en los departamentos de DLL de nuestras respectivas universidades.

En el prólogo de este nuevo libro que hoy tenemos en nuestras manos, el autor reconoce su satisfacción por la acogida de aquel volumen, y al presentarnos éste nos destaca que su contenido remite a toda una serie de artículos y conferencias (a algunas de las cuales tuvimos ocasión de asistir), así como a propuestas metodológicas y bibliográficas del programa de Formación del Profesorado de la UNED.

Pese a este carácter de recopilación de textos para distintos destinatarios, receptores, el volumen presenta homogeneidad en ese discurso académico ejemplar que domina el volumen. Por supuesto, que las secuencias instructivas y expositivas priman, pero la lengua, como se sabe, tiene mucho de argumentativo y máxime como en textos en los que, como en éstos, prima el carácter educativo y pedagógico.

Quisiera destacar la actitud del autor en el texto, porque, aparte de que estamos ante una deliciosa lectura (he ahí el axioma “prodesse et delectare” de que se nos habla en el volumen), no se trata de un *magister dixit* sino del profesor que, con esa cortesía universitaria de quien se sabe en dominio de lo que explica, incita a participar, a incorporar sus opiniones a esa polifonía implícita a la que se convoca en citación, intertexto, como argumento de autoridad a López Morales, a Genette, a Lázaro Carreter, etc.,etc.

Ciertamente el libro implica un receptor, bien estudiante, bien profesor, pero al que se supone formado en los principios de la Lingüística o de la Ciencia Literaria, o si se prefiere, buen conocedor de la Filología, ciencia básica para el desempeño de la DLL.

Y frente a ese receptor implícito, ese discurso académico ejemplar, que demuestra que el profesor Romera sabe dosificar los recursos de la oratoria profesoral con la ironía, los juegos intertextuales que suscitan que el lector active sus conocimientos (por ejemplo, la alusión velada a Dámaso Alonso cuando se nos habla del siglo de las siglas), las anécdotas (magnífica la de Ónuba) o determinados rasgos de la lengua oral, como *lexías*, frases hechas... que amenizan la lectura y contribuyen a la interacción con el lector.

Este volumen se articula en tres partes. En la primera, “La enseñanza de la lengua”, el marco teórico es *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español* de López Morales ante el que se sitúa Romera Castillo como didacta que va a aplicar en el aula toda una serie de propuestas metodológicas suscitadas desde aquel volumen. Es un caso evi-

dente de ejemplificación de lo que con ciertas matizaciones, denominaríamos como transposición didáctica (*savoir savant/savoir enseigné*)

Realmente todo estudio filológico conlleva unas directrices de aplicación, y por mucho que su autor no se lo hubiese propuesto, cuando como didacta leo un volumen, quizá ya por “deformación profesional”, procuro su aplicación al aula, o si se prefiere la concreción de esa transposición didáctica precisa para que esa teoría llegue al alumno y sea asimilada por éste.

Estamos, así, ante la transposición como concreción de una lectura en la que el receptor se comporta como co-enunciador y didacta. Es cierto que un texto expositivo o instructivo carece de la plurisignificatividad, ese valor polisémico del texto literario: todo texto, o mejor, secuencia expositiva e instructiva es unidireccional, no puede implicar ambigüedad; pero la actitud del lector/didacta procura su apertura para poder formular hipótesis de trabajo que luego podrá o no desarrollar en las aulas, merced esa transposición de saberes.

Y así acontece, con el capítulo dedicado al léxico. El autor parte del análisis situacional, de la realidad del aula. Considera aspectos cuantitativos y cualitativos, maneja el criterio de léxico disponible pero no frecuente, y se potencia el uso del diccionario en cuanto a los pasos a seguir en la concreción didáctica: acepción del término, desarrollo de prácticas de sinonimia que conduzcan, finalmente, a la precisión léxica para poder asumir la contextualización y aprehender e incorporar vocabulario.

En cuanto al segundo estudio del volumen, la sintaxis, se defiende la correcta organización del texto para su comprensión. Y así es, porque si es cierto que sin dominar el vocabulario la producción/recepción textual se ve entorpecida, una lengua es más que un caudal de términos, y un discurso mal organizado, sin cohesión o coherencia o sin una correcta y precisa sintaxis no permite el acceso a la comprensión, a la decodificación textual.

Las prácticas de medición de la comprensión me merecen gran interés porque, además, incluyen estudios de estadísticas en Galicia. Este aspecto creo que es de suma importancia. Hace años se publicó un estudio de A. Figueroa en que este profesor compostelano hablaba de la problemática lectora en Galicia. Era un libro del que yo esperé una fuerte polémica, que no se dio porque los didactas no nos ocupamos suficientemente de él, y no deja de ser singular la poca atención que se presta a la comprensión lectora y recepción en un país bilingüe, o teóricamente bilingüe, como Galicia. Romera Castillo en su exposición parece reclamar nuestra atención sobre el particular, con una serie de interrogantes a los que debemos asentir, porque hasta cierto punto ya son interrogaciones propiamente retóricas. Pero aún hay más. Este estudio sobre la casuística gallega nos suscita reclamar para la enseñanza del español en Galicia una metodología de L2: porque no es lo mismo una clase de español en Villanueva de los Infantes que en Vilanova de Arousa.

Si tuviese que sintetizar con una palabra la directriz que prima en este volumen, hablaría de recepción, sin descartar que tal vez sea mi actitud de lectura, mi horizonte de espera cuando tomo el libro para comentarlo, dado que precisamente hoy, que redacto estas líneas, se publican los resultados de los estudios del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (aquí Romera añadiría, remitiéndonos al famoso volumen de D. Alonso: “INCE, en el siglo de las siglas”), acerca de la incapacidad de un veintisiete por cien de los escolares de 16 años para determinar la idea principal de un texto.

Aparte de esta preocupación por la comprensión lectora, para la que en su experimentación el profesor Romera incorpora la prensa, hay también interés por la producción. Romera

sabe de la *imitatio* de los clásicos, Romera postula, asimismo, toda una serie de actividades que tienen mucho de OULIPO, que nos remiten a Lescure, y por supuesto a R. Queneau, Perec, Benabou... *littérature potentielle*, y propuestas creativas que ya en aquel primer volumen de *Didáctica...* suponían uno de los aspectos que más interés suscitaban en mis aulas (recuerdo, especialmente, la aplicación de esta transtextualidad en la didáctica de la lírica, que convirtió la clase en un club de poetas dadaístas y surrealistas).

En suma, recepción y producción, aplicada con mayor atención al texto literario, que, como dice Romera Castillo es fundamental para desarrollar una “artística y correcta competencia lingüística”. Y así es, y no hay que recurrir al Diseño Curricular Base para destacar al texto literario como la realización plena de la lengua (frase, por cierto, de Coseriu) y en virtud de ello, releer la literatura, negar su estudio en Primaria, sin admitir que también la frase se puede interpretar destacando el texto literario, precisamente por esa cualidad como hace el autor que insiste en que la Literatura es “el arte verbal por excelencia”.

La segunda parte del volumen, “La enseñanza integrada de la lengua y la literatura”, supone, una vez más, una postura de incitar a la dialéctica: el profesor Romera, buen conocedor de Genette, nos presenta los conceptos de ficción y dicción frente a la literariedad jakobsoniana. La suya es una postura de equilibrio, equilibrio al que convoca como argumento de autoridad a Lázaro Carreter y su famoso *Estudios de poética*.

En el segundo capítulo de esta segunda parte se nos presenta una cuestión muy problemática para aquellos docentes que asumimos la materia de Literatura Infanto-Juvenil: la selección de textos de lectura. Y de nuevo nos suscita la reflexión cuando el autor se plantea que en los textos literarios infanto-juveniles el receptor implícito nada tiene que ver con el mundo infantil.

Es cierto que el escolar, niño y joven, desde siempre se ha apropiado de obras que no fueron escritas “para” él (cosa que hoy parece predominar, por ese mercantilismo que precisamente Romera en varios lugares cita), pero la cuestión que entonces se plantea es que si el niño y joven no es el receptor implícito que el texto delimita, la selección de lecturas para escolares queda en función del receptor empírico y a la espera de que el éxito o fracaso, la aceptación o no aceptación del público actúe como parámetro en la selección. Romera Castillo se inclina por esa recepción textual que delimitará así el concepto de Literatura Infantil. A su favor, desde luego, ese carácter de obra abierta, la plurisignificatividad del texto literario de que ya hemos hablado, pero la polémica se suscita con los textos autoriales que hoy se escriben con un destinatario infantil, o si pensamos en los escritores “especializados”. Una cuestión de sumo interés que bien merece que el lector del volumen se plante y que lo llevemos al debate en las aulas.

La tercera parte del libro se centra ya en la enseñanza de la Literatura. El capítulo dedicado al teatro sin duda es el que con más deleite leemos. Un género como el teatro precisa de trabajos como éste en el que se equilibre la atención por el texto dramático y espectacular sin olvidar el carácter literario del texto dramático. De nuevo vemos al filólogo y didacta, que, desde la Ciencia Literaria sabe asumir un género que el mismo DCB de Primaria ha reducido y separado del estudio de la lengua y la literatura, lo que está provocando que en determinadas instituciones quede exclusivamente reducido a la expresión corporal, como si el mimo fuese la única manifestación de lo que se debe entender por Teatro (así, con mayúsculas).

Destacaremos también en esta tercera parte el capítulo dedicado al cuento. En él, desde el estudio narratológico, se nos lleva a su didáctica, a esa producción textual de que en líne-

as anteriores hablamos, y con el modo oulipiano, Rodari, los talleres de Rincón y Enciso, etc, etc. En este capítulo vemos también la presencia de los medios audiovisuales. Es lógico: el cine es un arte eminentemente narrativo, y el autor es consciente de que en la denominada competencia intertextual, en ese leer el texto infinito de que habló Borges, ya no se puede restringir la atención por el texto escrito, omitir el conocimiento de la literatura (aunque sólo se trate de la “historia”) por medios técnicos que complementan el lenguaje verbal con otros tipos de lenguajes.

Ahora bien, en un nuevo capítulo, dentro de esta misma tercera parte, singularmente, se reduce la atención por la didáctica del texto lírico, el género que, como he dicho, halló su más exitosa exposición en el famoso manual de *Didáctica* de Romera. De todas formas debemos destacar el riquísimo elenco de datos bibliográficos, y en concreto las anotaciones de los textos musicados por Serrat, Ibáñez, Amancio Prada... un aspecto de sumo interés que hemos desarrollado en nuestras aulas, con algún nuevo dato proporcionado por el alumnado como el estudio de A. Machado y Bécquer desde el Gabinete Caligari.

Nuestras últimas actividades en didáctica, recientemente introducidas en nuestras aulas ya nos vienen sugeridas desde esa apuesta por el ciberespacio didáctico de que se nos habla en el capítulo quinto de esta tercera parte, en el cual se defiende la utilización de Internet, como Romera dice “una puerta abierta a la esperanza literaria”. Tan sugestivo es este apartado que, debo confesarlo, tras su lectura, me decidí por verificar la operatividad de ese CD interactivo del Quijote. Así, este capítulo me obligó a trabajar en algo que, si bien ya le había oído explicar al profesor Romera (concretamente, en el Congreso de Semiótica de São Paulo) no había integrado en mis actividades de aula. Es un posicionamiento necesario. No podemos negarnos a la realidad que nos circunda, resistirnos, como docentes a la evidencia de que existe una nueva recepción que nos aconseja una actitud de apertura, sin posturas apocalípticas ni papanatismos, como la que asume el autor que reclama el “sentido común del cibernauta” y aconseja que evitemos caer en el colonialismo informático.

Con el capítulo sexto, “Literatura autobiográfica y docencia” volvemos a comprobar cómo todo estudio filológico implica actividad didáctica. De nuevo, recepción y producción textual. Y aquí ese “pacto de lectura” preciso para el texto autobiográfico, con el que el concepto de ficción genettiano se tambalea.

Y dejo para el final el comentario de uno de los puntos que más interés suscita para una profesora que, como yo, desempeño mi labor docente en un país con dos lenguas y culturas a las que pertenezco.

Conocíamos el texto: “Problemas” (pp. 146-153). Romera lo expuso en la Universidad de Santiago de Compostela en unas jornadas organizadas por el departamento de DLL entonces felizmente constituido por profesores de las tres universidades gallegas, pero lamentamos que no haya tenido más difusión porque en su lectura se nos plantean diferentes cuestiones que la didáctica de la literatura en Galicia no puede omitir.

Es cierto que los límites de una literatura no los traza sólo un lengua. Hay detrás una cultura, esa cultura de la que hablaron Lotman/Uspenskij, entre otros... Los que vivimos en Galicia sabemos que, incluso los monolingües castellano-hablantes, participan de la cultura gallega, que, así, aflora en escritores como Pardo Bazán o Valle Inclán, ciertamente monolingües. Es una cuestión que, por supuesto, suscita polémica, como lo debía suscitar el más que dudoso equilingüismo de muchas de las grandes figuras de nuestra literatura. Ya sólo el que, tras la lectura nos paremos a recapacitar sobre estas cuestiones es positivo. Romera

Castillo pone el dedo en la llaga para obligarnos a entrar en esa dialéctica, o por lo menos revisar nuestros posicionamientos.

Romera Castillo cita en varias ocasiones a Machado/Mairena: “No toméis al pie de la letra lo que os digo”, y así, su exposición tiene mucho de mayéutica: desde ese diálogo que el lector establece con el libro, esa co-enunciación a la que se nos conduce, provoca que se generen no certezas sino las dudas que nos incitan al conocimiento. No estamos, ciertamente, ante un texto argumentativo, sí ante una argumentación, la argumentación implícita en todo discurso académico. Y Romera sabe del valor formativo y educacional de su discurso, un discurso que, como conferencia que fue en su origen, es discurso eminentemente didáctico.

Así, pues, juego de intertextualidades con Mairena al fondo, búsqueda y potenciación del espíritu crítico inherente a todo universitario, negociación y cortesía en la exposición, no sin cierta dosis de ironía en la utilización del intertexto, y sobre todo vocación docente: Romera Castillo es el profesor universitario que no llega a las aulas a dictar unos apuntes sino a formar un ciudadano libre, ese hombre del futuro del que nos habla en el capítulo 4 de la primera parte.

Con Romera no podemos menos que dar la razón a nuestro rector Villanueva Prieto, que, en su más reciente discurso (con motivo de Santo Tomás) habló de todas las facetas precisas en el profesor universitario, que se detuvo y destacó por encima de todas una que vemos con frecuencia omitir: la de auténticos profesores, entregados con vocación a nuestra labor docente.

Recapitulando diremos que este volumen que hoy presentamos nos asegura en la necesidad de una base filológica para el desempeño de nuestras disciplinas de DLL. No necesitamos argumentar con cuestiones de proximidad epistemológica. La denominada Ciencia Literaria debe estar en la base de nuestra práctica docente. El volumen de Romera Castillo es buena prueba de ello. Un volumen que, por otra parte, además, nos aporta un destacadísimo repertorio bibliográfico, de máxima actualidad.

ARACELI HERRERO FIGUEROA

Aurora Centellas

PROYECTO EN... ESPAÑOL COMERCIAL

Madrid, Edinumen, 1997, págs. 182

Cada vez va siendo más habitual la aparición de manuales destinados a la enseñanza del español para fines específicos. *Proyecto en... Español Comercial* de Aurora Centellas publicado por la editorial Edinumen se inscribe dentro de esta línea: el mundo de las relaciones comerciales y empresariales. Está destinado a alumnos de nivel intermedio que necesitan “desenvolverse en español en el mundo empresarial”. Este material se complementa con un libro de ejercicios y una casete en la que se recogen las grabaciones.

El libro se estructura en 9 lecciones independientes entre sí, lo que permite que el profesor establezca el orden que esté más de acuerdo con las necesidades de su grupo. La primera *Principios Generales* (págs. 5-16) a modo de introducción pone al alumno en contacto con el mundo comercial. En esta unidad “aparecen algunos principios generales que orientan al alumno en la creación de una empresa”. A continuación aparecen 8 unidades temáticas: 1.—*Empresa y Empresarios* (págs. 17-34), 2.—*Productos y Mercado* (págs. 35-50), 3.—*Recursos humanos* (págs. 51-68), 4.—*Márketing, publicidad y distribución* (págs. 69-84), 5.—*El sistema fiscal. Impuestos* (págs. 85-98), 6.—*Bancos y Finanzas* (págs. 99-116), 7.—*Mercados Financieros* (págs. 117-128) y 8.—*Negociaciones* (págs. 129-156). Cada unidad va precedida de un pequeño esquema en el que se recogen los objetivos que se persiguen, los contenidos temáticos, comunicativos, gramaticales y léxicos que se van a presentar, así como el tipo de correspondencia que va a trabajar.

Cada una de estas unidades presenta la misma estructuración. Todas ellas parten de la necesidad de alcanzar un objetivo (crear una sociedad empresarial, crear y elaborar un eslógan y un anuncio publicitario, hacer negocios con otras empresas, etc.). Se organizan en las siguientes secciones con las que se pretende dar cabida a las diferentes destrezas:

1.—*Algo de vocabulario sobre...* Apartado en el que se introduce el léxico fundamental de la unidad a través de una abundante tipología de actividades tales como organizar diagramas, buscar en el diccionario, explicar el significado de algunas palabras, etc.

2.—*Lo que hay que saber sobre...* Sección en la que se presentan materiales auténticos (textos, gráficos, etc.) que sirven de base para desarrollar el contenido temático de la unidad.

3.—*Lo que se dice sobre...* A través de este apartado se pretende desarrollar y ejercitar la comprensión auditiva por medio de diferentes grabaciones: textos, conversaciones telefónicas... Todo este material audio sirve de base para que el alumno reflexione sobre la información a la vez que la pone en práctica con ejercicios de simulación.

4.—*Lo que se escribe sobre...* En esta sección se acerca al aprendiz a la comprensión y producción escritas. Los alumnos deben realizar una serie de propuestas de índole muy variada: escribir cartas, redactar un currículum, elaborar documentos mercantiles...

5.—*Tarea Final*. Los alumnos, en grupos, deben poner práctica todos los conocimientos adquiridos con anterioridad con la finalidad de crear una empresa, elaborar un eslogan, etc.

6.- *Apunte*. El alumno debe completar, a la vez que resume, un esquema con los conceptos aprendidos en cada unidad, de modo que, como señala la autora, “reflexione sobre el proyecto de empresa en el que está involucrado”.

7.—*Funciones*. Se establecen en esta sección de manera clara y sencilla las funciones relacionadas con las tareas de que consta la unidad. Al alumno se le señalan las pautas para poder describir y definir una empresa/entidad, identificar, hablar de la organización de una empresa. Una vez señaladas, el alumno debe realizar una tarea para poner en práctica las funciones presentadas.

8.—*Contenidos Gramaticales*. Apartado que se centra en las cuestiones gramaticales que el alumno necesita para alcanzar una buena competencia comunicativa en el mundo empresarial: uso de las preposiciones, la probabilidad para hacer hipótesis sobre un producto dentro del mercado, etc.

Se cierra la obra con los *Textos y Transcripciones* de los materiales auditivos que sirven de base para la realización de las actividades de comprensión auditiva; y *Claves* en las que se recogen las respuestas correctas de cada uno de los ejercicios presentados.

Proyecto en... Español Comercial es un manual actual y bien estructurado que está constituido por documentos reales, lo que, sin lugar a dudas, potencia aún más su interés. La autora ha sabido programar muy acertadamente la presentación de los contenidos y, sobre todo, introducir el enfoque por tareas aplicado al español con fines específicos.

MARÍA LUISA GÓMEZ SACRISTÁN
Universidad de Alcalá

Eva Valcárcel

EL CUENTO HISPANOAMERICANO DEL SIGLO XX. TEORÍA Y PRÁCTICA

Ed., Universidade da Coruña, 1997, 424 pp.

La publicación de esta obra surge, en principio, con la intención de reflejar las conclusiones extraídas del **Seminario Internacional sobre El Cuento Hispanoamericano del siglo XX**, celebrado en diciembre de 1994 en la Universidade de A Coruña, bajo la dirección de la doctora Eva Valcárcel.

Este volumen, - que consta de veintiseis artículos teóricos y nueve textos de creación - adquiere un valor fundamental para el estudio del género cuento en el ámbito hispanoamericano, tanto por la categoría de los profesores y autores que en él colaboran, como por la minuciosidad y rigor crítico que presentan los diversos aspectos debatidos.

La propia editora del volumen, Eva Valcárcel, resalta en su introducción el carácter tradicional del cuento folklórico como relato mítico rastreable en las más diversas culturas desde la antigüedad. En América Latina se acentúa esta tendencia, debido, en parte, a la funcionalidad de la leyenda como clave interpretativa de un mundo convulso desde el choque cultural que supusieron el descubrimiento y la conquista. La misión de este estudio es, sin embargo, profundizar en el análisis del cuento literario. Fue Edgar Allan Poe quien inició el cuestionamiento del cuento como género específico, y es, tal vez, esta cuestión, la que suscita aún más controversias entre los especialistas del tema.

Hemos de distinguir tres focos esenciales de interés en la presente obra; en primer lugar, y como núcleo básico, las reflexiones teóricas realizadas por críticos y escritores con respecto al propio género o a obras y autores representativos del mismo.

Destacaremos, para comenzar, el ensayo de Jose Ángel Valente, que analiza la narración como espacio en el cual la palabra se opone a la muerte mediante la creación de un tiempo suspendido y contínuo; perder el hilo de la narración, —hilo de la memoria— supone entrar en el territorio del Leteo, de ahí que la narración infinita, la *opera aperta*, configure la semilla para el mantenimiento de la vida. Esta concepción de la palabra germinal sirve, además, como eje temático de las ilustraciones seleccionadas para ilustrar el libro.

La riqueza de la forma narrativa analizada se pone de manifiesto en la diversidad de opiniones de los participantes. Para el chileno Jorge Edwards, el cuento se define como “unidad verbal cerrada, artefacto del lenguaje en el que no puede sobrar nada”, y establece una relación con la poesía y la música, en cuanto a la importancia que poseen en el relato la concentración, la brevedad y el ritmo para aportar un todo armónico.¹

(1) Edwards publica en esta obra su relato “El largo día viernes”, en el que podemos constatar la aplicación de sus preceptos teóricos sobre el cuento.

“Cuento es lo que pasó, novela lo que pasa”. A partir de esta definición, César Aira califica el cuento como construcción cerrada, inmodificable, tendente en su dificultad, a que el joven creador se afirme en relación con los otros, tal vez sacrificando una cierta libertad expresiva, que, para el escritor argentino sólo se da en la novela, hacia la que no oculta su predilección.

Para Eduardo Barraza, nos hallamos ante un género proclive a la intertextualidad, aspecto que señala a través de su estudio de “La desgracia” y “Adios, Luisa”, relatos de Jorge Edwards en los que un mismo personaje, tras un intervalo de varios años de evolución - o, quizá, degradación - no logra escapar de un crónico estado de soledad y fracaso.²

Jesús Benítez dedica su atención a los *Doce cuentos peregrinos* de García Márquez, insistiendo, de modo significativo, en la relación estrecha entre el relato periodístico y el cuento en el autor colombiano. Muchas de las historias de esta obra aparecen previamente como crónicas o reportajes en diversos periódicos. El exotismo geográfico y tipológico, el azar y el destino, o la presencia de lo onírico y lo fantástico en un conjunto narrativo verosímil, suponen unas claves recurrentes en el texto; además, la pertinencia de cada uno de los elementos presentes en un cuento se pone de relieve, según Benítez, en el “gancho del primer párrafo” que caracteriza a los relatos de Gabriel García Márquez.³

En ocasiones, el cuento sirve, como manifiesta Jaime Collyer, para representar el mundo caótico y desmembrado de ciertos arquetipos ideológicos. En la transición chilena, como en la española, el relato es utilizado como expresión artística por quienes defienden un revisionismo historizador o por los que optan por evadirse mediante una voluntaria actitud individualista.

Teodosio Fernández reflexiona sobre el valor del cuento como espacio cosmogónico en Borges. Para el escritor argentino, el cuento, en su artificio, elude la realidad y aún la verosimilitud, de ahí la evasión a universos irreales u oníricos, (Tlön Uqbar), a países ajenos, (Alemania, Irlanda) o a un Buenos Aires extemporáneo y mítico de gauchos y compadritos.

Para Gustavo Guerrero, el escritor mexicano José Balza convierte el cuento en transmisor de “multiplicidad, fragmentarismo y polifonía”, una representación del mundo plural, ante una realidad que no es susceptible de interpretaciones unívocas. El profesor Varela Jácome resalta esos mismos aspectos en la obra cortazariana, en la que el autor vierte en el cuento todo su recorrido artístico y estético a través de las diferentes corrientes vanguardistas.

Finalmente, debemos destacar el trabajo del profesor Alfredo Rodríguez López-Vázquez, en el que, a través de los relatos de Bioy Casares, los personajes del cuento siembran la duda en el lector entre realidad y ficción, o, aún más lejos, el receptor acepta un mundo posible y se inserta en él, otorgándole mayor entidad ontológica que al mundo convencional, en un acercamiento a lo que Coleridge definía como “fe poética”.

Un segundo apartado que merece especial mención en esta obra será el de la propia creación narrativa presente en varios relatos inéditos en España de los diversos colaboradores y participantes en este Seminario. Así, cabe señalar, entre otros, a Andrea Maturana, que en “Roce 2” crea una atmósfera de deseo e irrealidad donde se actualiza un mundo hipotético y ansiado.

(2) Hernán Loyola realiza otro estudio crítico sobre Edwards, analizando comparativamente elementos estructurales e ideológicos en “Cumpleaños feliz” y “El orden de las familias”.

(3) Eva Valcárcel reflexiona también, en sendos estudios, sobre el valor simbólico del viaje en *Doce cuentos peregrinos* y sobre la puesta en práctica de principios surrealistas en *Nadie encendía las lámparas*, de Felisberto Hernández.

Arnaldo Calveyra muestra cómo el cuento surge a partir de cualquier aspecto de la realidad, incluso del aparentemente más trivial, en “El día de la tormenta”.

También César Aira, partiendo de un banal juego de infancia, recrea una visión alegórica de los paisajes idílicos de la niñez que implica una reflexión a propósito de la relatividad del lenguaje conceptual.

Para Cristina Peri Rossi, el cuento enfoca una situación, y tan sólo una, no necesariamente imbricada en otra unidad más larga. En este sentido, su relato “Un asunto de secreciones” retrata el proceso psicológico de una mujer que, tras su divorcio, presenta crisis de llanto convulsivo.

Por último, resulta sumamente atractivo el relato “Cara a cara” de Saúl Yurkievich, que presenta un cosmos regido por el error, el azar, las sustituciones, el destino ineludible y la eterna lucha como elementos estructurales, en una narración de corte bíblico.

Como tercer aspecto de relevancia para el lector, haremos hincapié en la enriquecedora aportación de escritores y críticos gallegos, tanto en el ámbito teórico como creativo. Sin duda, la más reseñable es la publicación de la primera traducción de Borges al gallego — “Las ruínas circulares”—, realizada por Antón Risco, y que incorpora, además, un relato propio a modo de glosa del texto borgiano.

El escritor Manuel Rivas, por su parte, expone su concepción del cuento como “pompa de jabón” en cuyo crecimiento se vislumbra la “inevitable eclosión final”. Señala el papel primordial que representa Juan Rulfo en la evolución del género, al integrar en un estatus de primer orden al cuento. Coincide Rivas en este aspecto con Jose Carlos González Boixo, al afirmar ambos que la virtud del mexicano estribó en llevar el ruralismo de sus relatos mucho más allá de lo que lo habían hecho los escritores regionalistas, y convertirlo en una vía de entrada hacia una temática simbólica y universalizadora.

Carlos Casares parte de un relato de Bryce Echenique para insistir en el carácter popular del cuento, que se basa, en muchos casos, en una misma anécdota recogida en tradiciones literarias muy dispares.

Son variados, en fin, los enfoques de interés que aporta esta obra, y muchos los aspectos que, necesariamente, hemos de dejar en el tintero en esta reseña. Tan solo es preciso recordar que este texto se nos antoja imprescindible para un acercamiento riguroso a una forma narrativa tan clásica y profusamente cultivada como, en ocasiones, desconocida y poco estudiada desde el punto de vista crítico. Un género lleno de riqueza y potencialidad expresiva en el que, como afirmaba Julio Ramón Ribeyro, “puede uno relatar un recuerdo de infancia, comunicar un sueño, llevar una idea hasta el absurdo, transcribir un diálogo escuchado en un café, proponerle al lector un acertijo o resumir en una alegoría su visión del mundo”.

CARLOS FERREIRO GONZÁLEZ

Carlos Segoviano (ed.)

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Iberoamericana, Madrid, 1996, 370 págs. ISBN-84-88906-38-2.

El léxico es uno de los recursos lingüísticos más fundamentales a la hora de aprender una lengua extranjera y progresar en su conocimiento. Sin embargo, la revitalización de esta idea tan aparentemente trivial, de que sin léxico resultan inútiles funciones o estructuras y por consiguiente no hay comunicación, no ha disfrutado de los ajustes necesarios para su integración dentro de la disciplina *Didáctica de las Lenguas Extranjeras* hasta los años 70, pero es, en realidad, en los años 80 cuando empiezan a proliferar gradualmente tratados acerca de la enseñanza del vocabulario, por citar algunos: V. French Allen, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, New York, 1983; R. Gairns/S. Redman, *Working with words*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986; M. Wallace, *Teaching Vocabulary*, Heinemann, 1982; J. Morgan/M. Rinvolucrí, *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1986; J. Aitchinson, *Words in the mind*, Basil Blackwell, Oxford, 1987, etc.

El libro, objeto de esta reseña, surge en un ámbito germánico, avalado de antemano por la consabida y ejemplarizante meticulosidad germana, como homenaje a Anton e Inge Bemmerlein, los creadores de la "Asociación Alemana de Profesores de Español". Tras una lectura profunda, este excelente volumen se despliega ante el lector como un manual "pieza clave" imprescindible para todo aquel que se precie de ser un buen profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras. En él se dan cita un total de 32 profesores en activo de distintos países, que con sus 26 artículos de gran calidad y alto grado científico en torno al tema "estrategias de enseñanza-aprendizaje del vocabulario" logran, por fin, situar el léxico en el puesto preponderante que se merece dentro del marco de la enseñanza de una lengua extranjera. La reivindicación de su especificidad y valor se erige, pues, como eje vertebrador de estos profundos estudios e investigaciones filológicas donde queda patente la importancia y la necesidad del acervo léxico ya sea en los ejercicios de traducción o de comprensión auditiva, ya sea en ejercicios de lectura, en la mejora y ampliación de la competencia comunicativa o en la composición textual.

El libro es una fantástica incursión en el mundo del vocabulario e intenta acercar al lector a la teoría, metodología y didáctica aplicada del léxico en un contexto de enseñanza fundamentalmente bilingüe. Si bien los artículos se centran en el español como lengua extranjera, también pueden transferirse y hacerse extensivos a la enseñanza del alemán e incluso otras lenguas. La cuidada presentación, elaborada por Carlos Segoviano, se divide en tres bloques temáticos esenciales: - fundamentos teóricos, — métodos y técnicas en la enseñanza del léxico, — ejemplos de didáctica aplicada, en los que se abren nuevos horizontes y expectativas para el estudio lexicológico y su enfoque didáctico. Se trata de un libro esencial y altamente recomendable para todos aquellos que trabajan contrastivamente en las aulas. Es

por ello que muchas de las aportaciones realzan los enlaces con otras lenguas y otros hacen referencia explícita al alemán utilizando como contrapunto el parangón español - alemán¹ como en “Aportes de la gramática contrastiva para la traducción” de Olga Mori; “Aprender el idioma en las disciplinas no lingüísticas de las secciones bilingües - Aspectos del vocabulario” de Ingeborg Christ quien expone el caso concreto del español en la BRD; “Palabras similares y semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo” donde Franz-Joseph Meißner expone múltiples ejemplos de interferencias, falsos amigos en alemán y español; “Vocablos “transparentes” - Sobre la posible aportación de la lengua materna (L₁) al aprendizaje del vocabulario español como L₂” de Alberto Barrera Vidal, quien aduce ejemplos en las lenguas francés, español, alemán e inglés; “La estructuración y análisis de los campos léxicos como trabajo previo para una lexicología contrastiva. Un ejemplo en los verbos de existencia” de Catalina Jiménez y Karin Vilar se basa también en el modelo contrastivo de las lenguas alemán y español; “Al principio ya existía la palabra - Caminos autónomos e individuales hacia la elaboración y el aprendizaje del vocabulario” de Ursula Vences, quien basa su exposición en ejemplos exclusivamente en español y alemán, a la vez que presenta consideraciones novedosas lejos de toda técnica tradicional, sobre qué estrategias aplicar para aprender nuevas palabras de forma cognitiva; en “Las comparaciones fraseológicas y su traducción al alemán en *La Colmena* de C.J. Cela” de Cecilia López Roig se analizan las traducciones al alemán tan dificultosas de fraseologismos escogidos. El artículo está orientado fundamentalmente a la práctica y al comentario de tales traducciones; “La lectura de textos bilingües en la clase de español” de Rudolf Kerscher gira en torno a la conveniencia o no de textos literarios en su acepción bilingüe para su explotación en el aula. El artículo es todo un despliegue de traducciones incorrectas y apela directamente a los problemas de traducción que plantea o puede plantear una obra literaria. “Terminología sobre el cuerpo humano y su explotación en la enseñanza” de Carlos Segoviano es un interesantísimo estudio contrastivo de expresiones idiomáticas - siempre enriquecedoras de todo acervo lingüístico - frases proverbiales o refranes que contienen como elementos constitutivos los vocablos “cabeza” y “pies” tanto en alemán como en español y su explotación didáctica como ampliación de vocabulario en niveles avanzados. En “Palabras cognadas en el español específico” Javier García de María nos presenta cómo aprovechar positivamente los cognados interlingüales (alemán - español) para el estudio del español como LE, a la vez que ofrece una larga lista de ejemplos utilitaristas donde el propio discente puede hacer un uso productivo de los parónimos. El artículo “Composición nominal y neologismos” de José María Navarro se centra en la ampliación creativa de nuevo vocabulario sobre la base de ejemplos contrastivos alemán - español.

Por todo ello, el libro es un gran acierto y apoyo ideal para todos los profesores o enseñantes no sólo de español sino también de cualquier lengua extranjera especialmente el alemán, ya que, como hemos podido apreciar en estos artículos precedentes, prima el enfoque contrastivo español - alemán o viceversa. Otros artículos se centran en aspectos más concretos de la investigación lexicológica basados en el aprovechamiento de las distintas vías para la aceleración del aprendizaje léxico y de cómo sacar mayor rendimiento de los métodos creativos para la didáctica de la competencia léxica -su revisión y consolidación. Pónganse por caso los siguientes artículos: “El lexicón mental y la enseñanza del vocabula-

(1) El orden salteado en el que cito los artículos obedece al simple propósito de resaltar la orientación contrastiva al. - esp. o viceversa de los contenidos.

rio” de Javier Lahuerta y Merce Pujol aporta técnicas y aspectos para el aprendizaje del léxico como actividad colectiva de comunicación desde una perspectiva cognitiva. “Para un mejor tratamiento de los americanismos” de Agustín Seguí, que, por una parte, aporta datos interesantísimos a la traductología y, por otra, a la didáctica del vocabulario hispanoamericano. “Aprendizaje creativo del vocabulario” de Marita Lüning trata sobre la adquisición del vocabulario desde el enfoque *kreatives Schreiben* a la vez que presenta distintas propuestas de ejercitación productiva para el atesoramiento de unidades léxicas. “El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación” de M^a del Carmen Fernández López presenta un proyecto en torno a la adquisición del vocabulario y su retención. “Aprovechar todos los canales: cómo acelerar el aprendizaje del vocabulario” de Marianne Häuptle-Barceló y Margarita Görrissen es una propuesta de ejercicios prácticos, asociativos basados en el uso de estímulos visuales, auditivos y quinestéticos y de técnicas para potenciar la capacidad de retención memorística. “En torno a la noción y al sentido de la fraseología” de José Rodríguez Richart ofrece una definición clarificadora de lo que debería ser objeto de estudio de la fraseología. “Sobre algunos neologismos léxicos en el español actual” de Anita Schoonheere de Barrera presenta una visión pormenorizada sobre el estado actual de la creación léxica del idioma español con especial atención a los préstamos y calcos y sus vías de introducción más comunes como son el lenguaje y sus áreas temáticas de los negocios, la publicidad y la moda. “El papel del humor en la enseñanza del léxico: Enfoques lingüísticos y didácticos” de Rudolf Boos presenta diversas sugerencias para una adquisición más afable del léxico activo estudiando contextos insólitos, fantásticos o absurdos y fomentar la creatividad lingüística en un entorno humorístico. Todo ello combinando espléndidamente la sonrisa o risa con la reflexión. Con la aportación del artículo “Vocabulario necesario para la traducción de un cuento en una obra de radioteatro”, Veronica Beucker presenta un ejercicio con un enfoque interactivo acorde a la didáctica moderna, rompiendo con la inercia de los métodos tradicionales, con el fin de ampliar el acervo léxico del discente. “Palabras clave de civilización en la clase de idiomas” de Herbert Christ presenta algunos conceptos procedentes del campo temático de la cultura y civilización como objetivo primordial para estimular el aprendizaje del léxico como elemento empático integrado en el plan de clase. “Aspectos etiológicos del vocabulario” de Carlos Melches ofrece un elenco de unidades fraseológicas (frases hechas, giros, etc.) prototípicas de la lengua coloquial castellana, clasificadas en expresiones de contenido y formas de expresarse. “Los adjetivos procesuales en español y portugués. Estudio sincrónico y diacrónico” de Alberto Gil presenta un estudio pormenorizado de los denominados adjetivos procesuales ajustando definiciones y realizando un recorrido a través de su historia hasta llegar al uso actual, donde son productivos en una determinada tipología textual y han alcanzado un alto grado de fijez, todo ello junto con una amplia gama de ejemplos realizando una comparación en las distintas lenguas románicas. Por último, cabe reseñar los artículos de Ventura Salazar García y de Gonzalo Ortega Ojeda titulados “Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español” e “Implicaciones dialectológicas y didácticas del léxico disponible” respectivamente, cuya temática, un tanto disímil, les separa del resto de los artículos reseñados. El primero se centra en la presentación de un cuestionario que examine y aporte datos sobre las necesidades léxicas en función del tipo de alumnado. El segundo trata sobre la recurrencia de determinados vocablos en el vocabulario básico y el tratamiento didáctico que se debe otorgar al léxico disponible bajo los influjos de un área temática y dialectal.

Hasta la fecha, en general, se ha mostrado poco interés por la enseñanza del vocabulario en la investigación lingüística por lo que este volumen monográfico, efectivamente, llena un vacío bibliográfico existente en la didáctica del léxico de una lengua extranjera. Como profesora de alemán como lengua extranjera estimo imprescindible el uso de este libro para una difusión más cualificada de la competencia léxica, mayor incorporación de ejercicios novedosos y estimulantes en la rutina de clases y para lograr, en definitiva, una mejor actividad lingüístico-comunicativa tanto en la producción como en la recepción discursiva textual.

CARMEN GIERDEN VEGA
Universidad de Valladolid

Ceba, Juan José (1998)

SÓLO EL MISTERIO. LORCA Y SU MAESTRO

Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía

Este libro consta de dos partes claramente diferenciadas:

—García Lorca, su maestro y Almería.

—Propuestas creativas para trabajar la obra de Lorca en los centros educativos (infantil, primaria y secundaria).

Tras la aparición de este título, aportación de nuestra tierra a la proliferación de textos publicados con motivo del centenario del nacimiento del poeta, hay un antes y un después respecto al estudio de su infancia ya que aquí, en Almería, pasó Federico unos años fundamentales en el desarrollo de su personalidad, por la edad —de los ocho a los diez— y, sobre todo, por la influencia de su maestro, D. Antonio Rodríguez Espinosa, una persona excepcional, que Juan José Ceba, maestro y poeta, ha sabido destacar y atribuirle la transcendencia que tuvo en la vida del escritor granadino. No olvidemos, además, el suceso del Cortijo del Fraile (1928), en los campos de Níjar, que inspiró su *Bodas de sangre*.

El título *Sólo el misterio* es parte de la frase de Federico que aparece en uno de sus dibujos: “sólo el misterio nos hace vivir, sólo el misterio” y da nombre a la segunda parte del libro. Todos estamos dentro de ese misterio de la vida, de la muerte, del amor y cree Ceba que la esencia poética de Federico está dentro de ese misterio. Y el subtítulo *Lorca y su maestro* es tan significativo que no necesita explicación.

Ceba completa los datos que ya conocíamos sobre estos años de Federico, aportados por sus biógrafos y por los trabajos de Pascual González Guzmán, Gabriel Núñez Ruiz, etc., rastreando en la vida de su maestro, Rodríguez Espinosa, que estuvo en Almería de 1903 a 1913. Aquí, en Almería, descubre el duende y nace a la poesía porque escribe su primer poema en la Casa-Escuela del Barrio Alto, a donde se había trasladado con su maestro quien, a partir del 1 de enero de 1909, se hace cargo de esta escuela por jubilación del maestro anterior. Dice García Lorca (p. 32):

“... allí tuve una enfermedad en la boca y en la garganta que me impedía hablar y me puso a las puertas de la muerte. Sin embargo, pedí un espejo y me vi el rostro hinchado, y como no podía hablar, escribí mi primer poema humorístico, en el cual me comparaba con el gordo sultán de Marruecos, Muley Hafid”.

Nace también a la música en la Academia del Hospicio, fundada en 1902 y relanzada a partir de 1906 por impulso de D. Antonio, donde inicia sus estudios musicales con el maestro Enrique Villegas. Nace al cine y al teatro que ve por primera vez en el teatro Apolo de la ciudad. Son muy curiosas las anécdotas de Federico en Almería, aportadas por su maestro y por Francisco García Lorca, y que Ceba reproduce en las páginas 53-58: su pérdida en la

feria, contestaciones ingeniosas en las clases del maestro, en el gallinero (creía que había gallinas...) del cine, ...Nace a la solidaridad y a la fraternidad con los que sufren —los niños del hospicio— que aprende de su maestro.

El maestro, compañero de D^a Vicenta Lorca en Fuente Vaqueros, marca el arco de la vida y la muerte de Lorca. Aparece su firma en la partida de nacimiento del poeta y fue el propio Rodríguez Espinosa quien le entregó las 200 pts. para que hiciera el viaje Madrid-Granada en 1936. Federico, junto con otros tres niños granadinos más, llegó en 1906 a Almería y vivió en casa de D. Antonio, su mujer y cuatro hijas, Plaza de Balmes, 2, principal. Era el maestro por oposición del Hospicio de Almería, situado en el Hospital Provincial. Dice el propio maestro:

“Había ya en mi casa cuando trajeron a Federico, otros alumnos de Fuente Vaqueros y Pinos Puente cuyos padres atraídos por la fama que adquirí en aquel pueblo, me confiaron la educación de sus hijos” (p.38).

Con él llega a Almería la *Escuela Nueva*. Era una persona en contacto con todas las corrientes educativas europeas. Su labor cultural es intensa: conferencias, artículos, excursiones, ... Su casa-internado era una “Casa de Educación”. Escribió D. Antonio en un texto inédito: “los maestros, cuya obra primordial estriba en modelar el corazón humano en los severos principios de lo bello, lo bueno y lo verdadero” (p.45), principios que trata de inculcar a sus discípulos y, en especial, a su “mejor alumno”, Federico García Lorca, como él mismo declara, quien, en septiembre de 1908 realiza el examen de ingreso en el Instituto de Almería. Interrumpe el curso, por su enfermedad y otras razones, en la primavera de 1909, y vuelve a Granada.

D. Antonio se marcha a Madrid en 1913. Federico se encuentra allí con él en 1919. Existió siempre una relación entrañable entre ellos. En el estreno de *Yerma*, reflejo del auténtico espíritu de Almería como personificación del desierto, el publicó aplaudía entusiasmado a Federico y él pidió que lo hicieran a su maestro que se encontraba entre los asistentes. Subraya Ceba el gran impacto que al maestro le causó la muerte de Lorca. Hay dos terribles soledades, además de la de su familia, ante su muerte: la de D. Antonio y la de Falla, quien inútilmente intentó salvarlo, junto con los Rosales. D. Antonio, al enterarse del asesinato, escribió un artículo desgarrador en *El Liberal* de 11 de septiembre de 1936. He aquí un fragmento:

“¡Federico...! ¡Federico...! ¿Por qué te han asesinado? Tú, el hombre más bueno de la tierra, el más noble, el de más tiernos sentimientos, el más inteligente de cuantos alumnos he tenido en mis cuarenta y dos años de maestro. ¿Sabéis lo que habéis hecho, tigres carniceros, fusilando a Federico? Pues habéis perdido moralmente la batalla; la sangre generosa de la víctima os ahogará, porque cien generaciones maldecirán vuestro nombre (...) Federico, con sus triunfos apoteósicos, capaces de enfautar al hombre más equilibrado, siguió siempre siendo un niño dócil, bueno y afable para todos (...)

Ya soy viejo; pocos años me restan de vida; pero mientras me quede un poco de aliento, llevaré tu nombre, querido Federico, grabado en lo más hondo de mi corazón” (p. 69).

Estudia en otro capítulo de esta primera parte las influencias de Villaespesa en la obra de Lorca. Asiste en Granada a la representación de *El alcázar de las perlas*, en 1911,

y queda muy impresionado porque Villaespesa le descubre el alma de la ciudad: el agua. Termina esta primera parte con el suceso de Níjar y su relación con *Bodas de sangre*.

La segunda parte del libro, “Sólo el misterio”, incluye una relación de textos lorquianos seguidos de propuestas didácticas para su trabajo en el aula. Por esta razón, la intención de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al editar el libro, es que esté presente en todos los colegios e institutos de la Comunidad Autónoma. Dichas sugerencias creativas, un instrumento de gran utilidad para la enseñanza de la lengua, aparecen en dos bloques:

—“Yo quiero ser de plata”: 29 textos y sus correspondientes propuestas didácticas para trabajar la obra de Lorca en Infantil y Primaria. Las actividades versan sobre textos poéticos (27) y sólo dos sobre teatro, *Los títeres de cachiporra*.

—“El balcón abierto”: 46 textos y sus correspondientes propuestas para Secundaria. De ellos, 37 son de poemas y el resto, nueve, de teatro.

En esta segunda parte, el autor no se limita a ser investigador y erudito, sino que aparece el maestro y poeta que es, poniendo un libro, sencillo y práctico, a la disposición y alcance de cualquier maestro o profesor que quiera realizar actividades con los niños desde Infantil y Primaria hasta Secundaria. Así tendremos un Lorca después de Lorca, un Lorca vivo.

Desde estas líneas, queremos valorar el trabajo de este maestro y escritor como muestra del potencial cultural y educativo que el magisterio encierra y que, a veces, no trasciende fuera de las aulas. Es un ejemplo de la labor que los maestros realizan y que la sociedad, a veces, no reconoce o ignora.

FRANCISCO GALERA NOGUERA

Luengo García, Juan

EDUCACIÓN LITERARIA Y REALIDAD EN LAS AULAS

Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1996

El libro que nos ofrece el profesor J. Luengo García, ya desde su mismo título, se refiere a dos espacios educativos contrapuestos: un ámbito de la desolación didáctica por aquello que ocurre en la actividad diaria de las aulas; otro ámbito esperanzador en virtud de lo que pudiera conseguirse con la «educación literaria». La desolación se desprende de los datos —rigurosa y minuciosamente documentados— que describen y explican, a través de cuantificaciones estadísticas y de las correspondientes interpretaciones cualitativas, la «realidad en las aulas». La esperanza reside en lo que el libro sugiere y propone para superar las carencias detectadas y registradas en la investigación de campo. Es como si el lector de la obra que reseñamos fuera conducido desde el «principio de la realidad» (la mercancía escolar puramente administrativa y rutinaria) hasta el «principio del placer» (la lectura creativa que engendra el disfrute y el goce del texto).

Desde esta perspectiva, el nexo /y/ inserto entre los dos sintagmas del título pierde, sin duda, su aparente valor de enlace aditivo para investirse con el sentido de contraste, de oposición: «la educación literaria *contra* la realidad de las aulas». Por ello, el autor de la investigación prefiere no rendirse ante la contundencia de los datos registrados y mantiene encendida la luz de la utopía mientras va analizando, con la clarividencia que le reportan las múltiples variables estadísticas, el conflicto educativo en que se hallan sumergidos el aprendizaje y la enseñanza de la literatura. De ahí que el profesor J. Luengo no se limite a situar en posición de contraste los dos discursos —el de la ilusión literaria y el de la insatisfacción de las aulas—; se aboga, además, porque se invierta la situación tan exhaustivamente diagnosticada en la complejidad interpretativa que sugiere la tabulación de las encuestas llevadas a cabo. En el capítulo VI del libro (pp. 115 y ss.) se explican las muestras seleccionadas para confeccionar la investigación de campo y el *corpus* de profesores de enseñanza primaria y secundaria que colaboraron con sus respuestas, a la vez que se comentan los 25 ítems que contribuyen a la interpretación de los hechos.

Precisamente, una de las constantes que vertebra la construcción del libro que ahora reseñamos es la de destruir, mediante la actividad de las estrategias didácticas, las contradicciones que los datos experimentales van desvelando. Existe además otra constante que atraviesa por igual —aunque esta vez en sentido metodológico— la urdimbre científica que va tejiendo cada uno de los siete capítulos del trabajo. Se trata ahora de una síntesis, de una confluencia de los dos componentes que debe reunir cualquier descripción que pretenda considerarse como didáctica: por una parte, la «pasión» de la afectividad positiva hacia la materia que se investiga; por otra parte, el rigor del método empleado en la recogida de datos y en su interpretación. Tal confluencia ha sido necesaria porque la propia escritura del libro nos sitúa más allá del dominio del *saber* literario, nos sitúa en el *saber hacer* literario, en la

preocupación por la creatividad en el lenguaje, en la preocupación por sus enseñanzas y por sus aprendizajes.

Esta «militancia afectiva» a favor de la literatura, contra lo que pudiera parecer desde ciertos planteamientos neopositivistas o filológicos *sensu strictu*, no obstaculiza para nada el rigor científico. Al contrario, lo acrecienta. Entre otras razones, porque «militar» a favor de la literatura como experiencia estética personal significa implicar al *sujeto vital* en el interior del *sujeto literario*, esto es, en el interior de los textos mismos. Frente al silencio de la filología en este sentido, en este trabajo de Juan Luengo se estimula la «hora del lector» y, en consecuencia, el texto es considerado como *poética de la lectura*. Estamos frente a un libro en el que, desde la pasión hacia la materia investigada, se facilita el acceso a la fundamentación epistemológica y el acceso a la corrección de la metodología didáctica: esto es, ¿qué itinerario trazar para que el lector aprendiz transite desde la desidia de la clase convencional al entusiasmo de la literatura y de la creatividad?

Leyendo las páginas que nos ocupan en esta reseña, nos percatamos de que la naturaleza específica del texto literario, la *literalidad*, lejos de residir en la abstracción idealizada de la *esencia* formalista, reside en la acción del lector que ejecuta la experiencia estética. Una buena parte de los items de la encuesta diseñada al efecto van encaminados a comprobar la participación activa del alumno en las prácticas significantes literarias, a comprobar de qué manera se cumple en el aula la actividad propia de la *estética de la recepción*. De la misma manera que otra buena parte de los items que han tenido que cumplimentar los profesores de literatura nos conducen a examinar aquellas causas que han llevado a los estudiantes de educación primaria y secundaria a desentenderse del hecho literario, sin duda debido a las virtudes funestas de determinados métodos de enseñanza cifrados en el *status* académico dominante que han recibido los enseñantes en su formación inicial universitaria.

Es en esta dirección en la que el libro de Juan Luengo sirve como reflexión crítica tanto para la Didáctica como para la Filología, porque no cabe duda de que en sus páginas subyace un modelo bien determinado del acto didáctico y del acto literario, un modelo que deja al descubierto, por una parte, las incompatibilidades y las contradicciones entre la *didáctica de la literatura* y los métodos filológicos neopositivistas y, por otra, entre la *didáctica de la literatura* y los estructuralismos inmanentistas de cualquier naturaleza. Y ello porque en las propuestas del autor del libro subyace la necesidad de que el destinatario de los textos literarios se transformen en destinadores de esos mismos textos.

Por todas estas razones y dada la dialéctica que implica el mismo título del trabajo, *Educación literaria y realidad en las aulas*, el capítulo I establece unas consideraciones generales sobre el concepto de literatura y de su enseñanza; el capítulo II hace una revisión de la formación inicial de los profesores de los niveles no universitarios, describiendo minuciosamente el itinerario de los diferentes planes de estudios; en el capítulo III se describen los objetivos educativos de la literatura; los capítulos IV y V refieren las metodologías didácticas aplicadas a la enseñanza de la literatura así como los correspondientes recursos y materiales. Los capítulos VI y VII constituyen la parte más empírica de la investigación, las aplicaciones concretas que se desarrollan en las aulas mediante la recogida de datos de una encuesta, representativa y amplia, que pretende dar cuenta de la situación de la enseñanza literaria en los niveles no universitarios de la provincia de Córdoba. El cruce de variables y de histogramas le dan pie al profesor Juan Luengo para establecer una serie de conclusiones sobre la formación inicial de los profesores, sobre las metodologías empleadas, sobre la comprensión lectora, sobre el hábito de la lectura, sobre las bibliotecas escolares, etc.

No cabe duda de que el mérito más determinante del trabajo que reseñamos reside en el hecho de que se trata de una investigación abierta. Abierta, en primer lugar, porque supone el hallazgo de una metodología de recogida e interpretación de datos. Pero abierta, además, porque resulta aplicable a los alumnos como sujetos informantes, a los profesores de universidad, a los alumnos y profesores de otras provincias. De esta manera se abriría un amplio mapa de futuras investigaciones que vendrían a completar y ampliar las indagaciones que ya desvela *Educación literaria y realidad en las aulas*.

L. SÁNCHEZ CORRAL

Bieito Silva-Valdivia (coordinador)

DIDÁCTICA DA LINGUA EN SITUACIÓN DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación. 1994. 223 páginas.

En el libro se recogen nueve artículos encargados de analizar diversos aspectos de la enseñanza de las lenguas en contextos plurilingües. La obra presta mayor atención a la situación lingüística de Galicia y se ocupa, básicamente, de cuestiones relacionadas con la enseñanza del gallego y del español en este ámbito.

El enfoque multidisciplinar con que se aborda el tema es el responsable de que el lector encuentre en el volumen aspectos muy difícilmente compilados en publicaciones de este cariz. Dichos aspectos abrazan un amplio espectro de posiciones y van desde la formación de los enseñantes de las diversas lenguas curriculares en Galicia en el artículo de Xosé M. Vez, a las reflexiones teóricas y las propuestas prácticas de H. Villar respecto a la enseñanza de la literatura de las lenguas minoritarias. Goza de especial relevancia la observación de las situaciones actuales en las áreas bilingües, tratándose en este sentido el caso de la Comunidad Valenciana en la aportación de F. Zayas y M. Ferrer sobre integración lingüística, que examina la situación del valenciano y el español en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde una óptica más general resultan asimismo interesantes las propuestas sobre las variantes presentes en la educación bilingüe que propone J. M. Serra, el análisis de la situación diglósica actual a través del proyecto educativo y curricular defendidas por A. Fernández y las apreciaciones de X. Rábade acerca de la relevancia de la consideración individual y social de una lengua en su implantación en la comunidad.

Aunque todos los artículos son harto notables, estimamos, desde nuestro punto de vista, que dos de ellos son especialmente atractivos. Por un lado, la contribución de M. Pérez (“Adquisición da primera e segunda linguas: Bases psicolóxicas e psicopedagóxicas”) pone de relieve que con demasiada frecuencia se ha planteado el aprendizaje de la lengua desde el punto de vista del monolingüe, siendo, sin embargo, el plurilingüismo la situación más común en el mundo. Se han obviado así, cuestiones de gran trascendencia, como las diferencias existentes en el proceso de aprendizaje de L1 y L2 entre monolingües y bilingües, por ejemplo.

Por otra parte, el trabajo de B. Silva-Valdivia (“Cambios de código, alternancias e interferencias lingüísticas: Una perspectiva didáctica sociocomunicativa”) defiende que en la enseñanza de la lengua debe prevalecer el uso (la *competencia comunicativa*) por encima de las enseñanzas puramente gramaticales, asunto primordial si nos referimos a comunidades bilingües. Como prueba de ello se exponen algunos fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos que afectan al gallego debido al contacto con el español. El artículo tiene el valor de que a pesar de que este tipo de variables se tratan desde un punto de vista meramente lingüístico, el autor las inscribe en el marco de la enseñanza secundaria y sopesa, por un lado, una

serie de datos que de manera habitual no se tienen en cuenta desde el punto de vista lingüístico y, por otro, ciertos factores lingüísticos y sociolingüísticos que en el campo de la didáctica a menudo se ignoran y que resultan vitales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Queremos destacar, por último, la aportación de José Luis Hernández Romero (“Ensinar lingua castelá en Galicia”), que ofrece un enfoque complementario —o paralelo si atendemos al espíritu conciliador de la obra—, calibrando la importancia de facilitar, en los territorios bilingües, que los alumnos puedan conseguir una habilidad suficiente en las dos lenguas. Este último artículo, formado por una serie de reflexiones críticas acerca de la enseñanza lingüística y las implicaciones individuales y sociales que conlleva, es un excelente cierre al volumen que, por encima de todo y desde diversas perspectivas, ha querido resaltar la necesidad de conexión y cooperación en el diseño y la ejecución de la enseñanza de las lenguas en las comunidades bilingües.

MONTSERRAT CASANOVAS CATALÁ

**José Manuel Trigo Cutiño (Dir.), Carlos Aller García, Manuel Garrote García
y M^a del Rosario Márquez Serrano**

**EL NIÑO DE HOY ANTE EL CUENTO
(INVESTIGACIÓN Y APLICACIONES DIDÁCTICAS)**

Ed. Guadalmena, Sevilla, 1997

Como ya viene siendo habitual en él, el profesor Trigo Cutiño de la Universidad de Sevilla, en colaboración con otros profesores de la misma, nos presenta un libro pensado y escrito no sólo para los maestros y las maestras, que encontrarán en él una fuente de recursos didácticos para trabajar el cuento en la escuela, sino también para los investigadores en Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya que presenta datos sobre el gusto del niño actual por el cuento.

Los autores del libro parten de las siguientes hipótesis:

¿Interesan los cuentos de siempre a los niños de hoy? ¿Participan de sus narraciones en la familia y en el colegio? ¿Realmente los cuentos de ahora se escriben para los niños? ¿Pueden ser útiles actualmente para motivar y globalizar las tareas docentes, además de para el disfrute y el placer en su lectura?.

A continuación dividen la obra en tres partes claramente diferenciadas, para intentar verificar dichos planteamientos.

Esta investigación teórico/práctica surge directamente del análisis de la posición de la lectura en la sociedad actual, donde encontramos gran cantidad de factores hostiles con respecto a ella. Con la finalidad de colaborar en poner su grano de arena en la defensa de dicha actividad, los autores analizan teóricamente el género del cuento tanto desde una visión diacrónica como sincrónica.

Definen el cuento como una “creación literaria, oral o escrita, de extensión en extremo variable, en la que se relatan, con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias, fantasías, experiencias, sueños, hechos reales, etc., es decir lo fantástico y/o lo real, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar”. A partir de aquí nos señalan la importancia que tiene el cuento en el desarrollo de la persona.

Para situarlo en la Historia de la Literatura Infantil, hacen todo un recorrido diacrónico de la misma, resaltando la importancia de ésta en la creación de hábitos lectores. Una vez centrados en el cuento, exponen sus diversas clasificaciones, las etapas en la recopilación de cuentos populares españoles, para terminar haciendo un riguroso estudio del cuento infantil. Señalan así la importancia que tiene para el niño oír cuentos, ya que le suministran material y argumento para sus fantasías solitarias mediante las cuales evadirse de ese mundo tedioso de los avisos y normas cotidianas, y de otro porque significa una prueba de atención y de amor por parte del narrador físicamente presente, cuya voz oye y cuyos ojos le miran.

La segunda parte del libro presenta la investigación educativa. Se pasó una encuesta, con la colaboración de maestros de Educación Primaria y de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, a niños escolarizados en seis colegios públicos y tres privados de las provincias de Sevilla y de Huelva desde 1º a 8º, durante los cursos 1994 y 1995. Se procuró que la población infantil estuviera lo más equilibrada posible en cuanto al sexo, a las edades y a su condición socioeconómica y cultural. El procedimiento seguido para obtener muestras representativas fue el llamado **Muestreo incidental**. Los resultados totales y parciales se exponen en sus gráficos correspondientes y junto a ellos se proponen las consideraciones oportunas al respecto del análisis de dichos resultados.

La tercera y última parte recoge una serie de orientaciones didácticas para llevar el cuento a la escuela.

Finalmente encontramos una completa bibliografía referente al tema tratado.

Podemos concluir diciendo que las aportaciones que realizan nuestros compañeros de Sevilla al campo del cuento y su didáctica son muy interesantes, así como las consecuencias que puedan derivarse a todos los niveles de la enseñanza. En definitiva, nos encontramos ante un libro interesante, bien construido y a la vez muy útil.

AMANDO LÓPEZ VALERO
Universidad de Murcia