

Casalmiglia Blancafort, Helena & Tusón Valls, Amparo

## LAS COSAS DEL DECIR. MANUAL DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

Barcelona: Ed. Ariel, 1999, 386 págs.

Teniendo en cuenta las aportaciones que durante los últimos años se están realizando desde distintas disciplinas como la pragmática, la lingüística textual, funcional y enunciativa y la sociolingüística de la interacción a los estudios sobre la lengua, Amparo Tusón y Helena Calsamiglia nos presentan una obra en la que expondrán de forma clara y comprensible qué se entiende por discurso, aportando una visión general de los múltiples aspectos que se pueden tomar en consideración al abordar su análisis.

Los once capítulos de los que consta la obra están distribuidos en tres partes, de las cuales daremos cuenta seguidamente.

Tres capítulos componen la primera parte. En el primero de ellos las autoras nos sitúan ante la noción de discurso entendida como “una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (p. 15). Las diferentes situaciones comunicativas y las diferentes finalidades con las que se usa la lengua, dan como resultado una práctica discursiva compleja y heterogénea, pero coherente y comprensible para quien recibe el mensaje, y que está regulada por unas normas de carácter textual y sociocultural. Debido a la dimensión contextual del discurso, su análisis debe estar basado en datos empíricos, y para ello la unidad básica a tener en cuenta será la de enunciado. A su vez los enunciados serán los constituyentes de los textos, unidades comunicativas con sentido pleno, que pueden ser orales o escritas, breves o largas. Surgen así infinidad de textos que se pueden agrupar en géneros que participan de unas características comunes debido a unas convenciones que los hablantes y la sociedad van implantando según las necesidades comunicativas.

Los trabajos que actualmente se vienen realizando en el análisis del discurso, son fruto de la aportación de disciplinas sumamente variadas que a su vez sirven de base para esta obra y cuyas principales características mencionan las autoras a lo largo de este primer capítulo.

Los dos siguientes capítulos están dedicados a caracterizar y diferenciar el discurso oral y el discurso escrito. La lengua oral es una característica propia de todo ser humano y es anterior a la lengua escrita, la cual no es universal y se adquiere mediante un aprendizaje formal. Lengua oral y lengua escrita tienen funciones sociales comunes, pero subrayan las autoras que la función básica de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. Sin embargo, no todas las situaciones están regidas por una lengua oral espontánea, ni todo el mundo tiene la misma competencia comunicativa oral. Así, a lo largo del segundo capítulo nos van mostrando los distintos aspectos relacionados con la lengua oral, como la situación de enunciación, la conversación espontánea, la adquisición de la competencia oral, los aspectos psicosociales de la actividad oral, y los elementos textuales, lingüísticos y extra-lingüísticos que intervienen en la comunicación oral.

Respecto a la lengua escrita, su aparición es muy posterior a la lengua oral y su extensión en el mundo muy lenta y desigual. Sin embargo, y como dicen las autoras parafraseando a Goody (1977): “las prácticas que se derivan de ella son capaces de cambiar el estilo cognitivo y los modelos de organización social de una comunidad” (pg. 72). Además, refiriéndose a los estudios realizados por Stubbs (1980) y Kress (1982) las autoras nos recuerdan la capacidad que la escritura tiene de difundir información con carácter estable lo cual tiene una enorme repercusión en la vida social. Las características específicas de la modalidad escrita las encontraremos en el capítulo tercero, donde hallaremos datos sobre la adquisición de su competencia, sus aspectos psicológicos, el proceso de escritura y los elementos no verbales y lingüístico-textuales que intervienen en la actividad escrita.

Son muchos los factores que intervienen en el uso de la lengua, y de ellos dependerán las decisiones que el hablante tome en su actividad discursiva. En la segunda parte de la obra, que abarca desde el capítulo cuarto hasta el capítulo séptimo, se abordan las relaciones que hay entre el uso lingüístico y otros elementos como el contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo, las personas que intervienen en el discurso y la finalidad con la que los hablantes usan la lengua.

A lo largo del capítulo cuarto las autoras nos acercan a la noción de contexto. Veremos que a la aportación de la antropología se debe el valor que se da en los estudios lingüísticos al contexto de situación. Por otro lado, es precisamente la noción de contexto, la que marca la diferencia entre los estudios gramaticales y discursivos. Junto a esta noción, y a pesar de las diferencias que hay entre distintos autores a la hora de decidir cuáles son los elementos integrantes del contexto, encontraremos también la noción de cotexto para referirse al entorno textual. Las autoras, por su parte, subrayan la importancia del contexto intertextual a la hora de interpretar los enunciados, y nos recuerdan también la importancia del contexto para comprender cómo se organizan las experiencias en nuestra memoria y cómo se activa después el conocimiento así acumulado.

Tanto en su modalidad oral como en su modalidad escrita el uso lingüístico implica un intercambio entre hablantes, por lo que al estudiar el discurso habrá que tener en cuenta quién produce el enunciado y a quién va dirigido el mismo. Las formas en que las personas se inscriben en el discurso y la implicación que tiene cada una de ellas son abordadas en el capítulo quinto. Pero antes, Calsamiglia y Tusón dan cuenta de las propuestas de diferentes autores que se han ocupado del estudio de los sujetos que intervienen en el discurso, desde la teoría de la enunciación de Benveniste (1966, 1970, 1974), o el interaccionismo simbólico de Goffman (1959, 1967, 1971, 1981), hasta la idea de heteroglosía propuesta por Bajtín (1929, 1934-1935, 1959-1961), y lo que Ducrot (1984) llamará polifonía de la enunciación.

Otro factor a tener en cuenta es la relación que existe entre quienes participan en una actividad comunicativa. Es en el capítulo seis donde las autoras nos muestran que de los interlocutores dependerá el mantenimiento o ruptura de la relación comunicativa. La comunicación es fruto de un acuerdo entre ambos, de lo que algunos autores llaman principio de cooperación (Grice 1975), negociación (Gumperz 1982) o contrato comunicativo; pero la posición de cada uno puede ir variando a lo largo de la interacción y eso se manifestará en la elección de los elementos lingüísticos que cada sujeto utiliza para construir sus enunciados. Por otra parte, esa relación va asociada a nociones como la imagen, la cortesía lingüística o la modalización.

El capítulo séptimo trata de la finalidad comunicativa y el éxito o fracaso en la transmisión de la información. En ese sentido, las autoras consideran la comunicación como un pro-

ceso de interpretación de intenciones, o sea que hay que tener en cuenta cómo manifiesta sus intenciones quien emite el enunciado y como interpreta esas intenciones quien recibe ese enunciado. A lo largo del capítulo nos encontraremos con la propuesta de Hymes (1972) respecto a las finalidades del discurso, o las propuestas de Austin (1962) y Searle (1964, 1969) respecto a la intencionalidad de los actos de habla, sin olvidar el principio de cooperación enunciado por Grice (1975) o el principio de relevancia o pertinencia propuesto por Sperber y Wilson (1986).

La tercera parte del libro está dedicada a la configuración verbal de los textos. A lo largo de cuatro capítulos se desarrollan aspectos como la textura discursiva, los géneros discursivos, los modos de organización del discurso y los registros y los procedimientos retóricos.

En el capítulo octavo, donde se aborda el tema de la textura discursiva, tras una breve mención de los autores y corrientes que se han ocupado de realizar una reflexión sistemática sobre el texto, las autoras nos explican las nociones de coherencia y cohesión. Partiendo de la concepción de Beaugrande y Dressler (1981), ponen de relieve las diferentes formas en que ha sido concebida la noción de coherencia, para finalmente decantarse por una idea de la coherencia como las relaciones a nivel subyacente, y diferenciada de la idea de la cohesión que expresaría las relaciones a nivel superficial. Las autoras diferencian entre coherencia pragmática y coherencia de contenido. Respecto a la cohesión, las autoras la consideran una de las más importantes manifestaciones de la coherencia. Identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales, funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Entre los mecanismos que contribuyen a la cohesión destacan el mantenimiento del referente por procedimientos léxicos y gramaticales, la progresión temática, y los marcadores y organizadores que relacionan de forma explícita segmentos textuales.

En el noveno capítulo se plantea el problema de la clasificación de los discursos. Primeramente se ofrece una visión de la idea de género desde la retórica clásica, hasta la concepción Bajtiniana de los géneros, sin pasar por alto las aportaciones realizadas desde los estudios de folklore y desde la etnografía de la comunicación; aunque también nos dan a conocer otras propuestas más integradoras para el análisis de los géneros como las de Maingueneau (1996) o las de Günthner y Knoblauch (1995). A continuación, tras señalar las dificultades que entraña el establecer una tipología y los criterios que diversos autores han utilizado para ello, nos presentan el modelo de secuencia textual prototípica propuesto por Adam (1985, 1987, 1989, 1990, 1992), modelo que incorpora las ideas de Bajtín (1979), Werlich (1975) y Van Dijk (1978), y según el cual las secuencias prototípicas corresponderían a tipos relativamente estables de enunciados.

Lo que algunos autores llaman “modos de organización del discurso” coincide con las secuencias prototípicas de Adam que las autoras toman como referencia en el capítulo décimo. A lo largo del mismo y acompañado de numerosos ejemplos, van describiendo cuáles son las características de los cinco modos fundamentales de construir los discursos (narración, descripción, argumentación, texto expositivo y secuencia dialogal), la estructura o constituyentes básicas de cada una, su progresión temática característica, etc., pero sin olvidar que todo texto puede ser heterogéneo y que pocas veces aparecerán textos que contienen un único tipo de secuencia.

En el último capítulo Calsamiglia y Tusón realizan un recorrido por la noción de registro y por los procedimientos retóricos. Su punto de partida es el término registro tal como lo

conciben Halliday & Hasan (1976, 1985) con sus tres factores situacionales: campo, tenor y modo. En cuanto a los procedimientos retóricos o a la retórica de la elocución se refiere, las autoras nos describen las diferentes características que ha de tener el “decir bien” y las principales figuras de palabra, construcción, pensamiento y sentido que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor.

En resumen, por su forma de acercarnos a las propuestas que diferentes autores realizan para acometer el análisis del discurso, por su lenguaje sencillo y claro y por los numerosos ejemplos que acompañan a la explicación de nociones y conceptos a veces mal conocidos, la obra puede resultar muy útil para quien quiera introducirse en la lingüística discursiva. Por otro lado, al final de la obra, a modo de apéndice, las autoras proporcionan algunas orientaciones prácticas a tener en cuenta a la hora de abordar el análisis del discurso, entre las cuales se incluyen algunos consejos para la recogida de datos, y algunas pautas que pueden facilitar la labor de transcripción de los discursos orales.

INÉS M. GARCÍA AZKOAGA  
Universidad del País Vasco

M. Peralbo, B. Gómez-Durán, R. Santórum, M. García  
**DESARROLLO DEL LENGUAJE Y COGNICIÓN**  
Madrid: Pirámide, 2000

Nos encontramos ante una compilación, realizada por Manuel Peralbo, Bernardo J. Gómez-Durán, Rosa Santórum y Manuel García, sobre el tema del lenguaje y la cognición que, como señalan los autores, no pretende dar una impresión teóricamente homogénea de este complejo campo, sino justamente resaltar la variedad y riqueza de las aproximaciones existentes.

Los autores asumen la posición de Garnham y Oackhill (1994-96) cuando señalan que el lenguaje resulta esencial para el desarrollo semántico, y los conceptos que lo integran, junto con las imágenes, son esencialmente bloques constitutivos del pensamiento. Y resaltan, con palabras de Sperber (1994-95), el carácter inferencial que tiene el paso del sentido lingüístico al significado que quiere expresar un hablante.

La relación entre la cognición y el lenguaje se puede considerar dialéctica e intrincada desde un punto de vista evolutivo, al menos si empleamos estos conceptos en sentido amplio. El conocimiento y los procesos que utilizamos para construirlo no son ajenos a la influencia social, de igual modo que la interacción social está en la base de la construcción de los significados que se produce durante los primeros meses de vida, asentados sobre la base del diálogo y punto de partida para el desarrollo léxico. El conocimiento consciente, la comprensión de la realidad física, psicológica y social, la actividad planificada e intencional del ser humano y la inferencia y manipulación de los símbolos que todo ello implica, no serían posibles sin la existencia de un lenguaje que reduce a categorías discretas la complejidad del universo en el que vivimos y que, al hacerlo, y mediante las restricciones que contiene como sistema de signos que es, nos proporciona una visión filtrada por la influencia transgeneracional de una cultura, que nos transmite a través de él los modos más adaptativos de enfrentarse a la complejidad del mundo, a su comprensión y transformación. Quizás sea la importancia que el lenguaje tiene como mecanismo para la adaptación de la especie y para el desarrollo de la cognición, lo que explique el carácter innato de algunos de sus mecanismos. Parece razonable no dejar al azar de los avatares humanos la pervenencia de esta característica tan definitoria de nuestra especie.

La concepción de la obra lleva a tratar, en un primer grupo de trabajos, diversos temas de interés sobre el desarrollo del lenguaje. En los capítulos de Ignasi Vila (*Atención conjunta y génesis del lenguaje*) y Rosa Ana Clemente (*El papel del adulto en la adquisición del lenguaje. Reflexiones sobre los valores diferenciales entre interlocutores*) se aborda el papel de la intencionalidad comunicativa y la interacción en el desarrollo del lenguaje, así como los factores contextuales que influyen en la producción del habla infantil.

Por su parte Rosa Santórum y Ramona Barrio (*Del sexismo lingüístico a la diferenciación sexual en el lenguaje*) analizan los sesgos y diferencias individuales que se producen como resultado de usar un lenguaje sexista y las implicaciones sociales que esto tiene.

Miguel Pérez Pereira (*Desarrollo del lenguaje en los niños ciegos*) presenta en el capítulo algunos de los resultados obtenidos en su investigación sobre el desarrollo del lenguaje en los niños ciegos, destacando la importancia que tiene para paliar su déficit visual el recurso del lenguaje. Miquel Siguán (*Bilingüismo y personalidad*) nos aporta su reflexión acerca de las relaciones entre bilingüismo y personalidad a partir del establecimiento de relaciones entre el lenguaje, la cultura y la identidad personal. Maestro de muchos de los colaboradores de esta obra y referencia obligada en los estudios del bilingüismo, nos presenta aquí un tema complejo y de hondas derivaciones sociales, el de las repercusiones que tiene para el desarrollo de la identidad personal vivir en un contexto de lenguas en contacto. A continuación se introducen dos temáticas en las que lo lingüístico y lo cognitivo se entremezclan de forma indisoluble. En primer lugar, Alfonso Barca y Ana Porto (*El desarrollo del lenguaje en contextos educativos y Propuestas teóricas para la mejora del desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora*) nos presentan un análisis del desarrollo del lenguaje en contextos educativos y propuestas teóricas que desde su punto de vista deben guiar la intervención si se quieren obtener mejoras en el desarrollo y la comprensión del lenguaje. En segundo lugar, Emilio Sánchez y Santos Suárez (*El desarrollo del lenguaje en el mundo académico y Pautas para conversacionalizar un texto*) nos presentan una interesante propuesta de la que podemos encontrar conexiones de utilidad educativa entre el lenguaje oral y el escrito en el marco de la intervención sobre la comprensión lectora y el aprendizaje a través de textos. Se trata de utilizar algunas de las características de discurso oral, como su carácter dialógico, para mejorar, de este modo, el aprendizaje y la comprensión de textos en el ámbito escolar.

En este terreno, donde se entremezclan lo lingüístico y lo cognitivo, se introduce también el tema de las relaciones entre el desarrollo de la memoria operativa y la comprensión lectora. Manuel Peralbo, Manuel García, José M<sup>a</sup> Sánchez, Bernardo J. Gómez y Alicia Risso (*El papel de la memoria operativa en la comprensión del lenguaje: Una perspectiva evolutiva y El desarrollo de la memoria y su relación con la comprensión de textos*) analizan los cambios evolutivos en las relaciones entre memoria operativa y comprensión del lenguaje y las repercusiones que los resultados de su investigación pueden tener en relación con la controversia sobre si la memoria operativa es un proceso de dominio general o específico. Los autores presentan esta temática en dos partes. En la primera se detallan las perspectivas desde las que se puede abordar esta relación, así como algunos de los resultados de la investigación más significativos. En la segunda se presentan algunos resultados obtenidos por los autores sobre las relaciones entre memoria operativa y comprensión de textos expositivos.

El libro finaliza introduciéndose directamente en el complejo campo del pensamiento. Es aquí donde Juan A. García Madruga y Sergio Moreno (*Condicionales y modelos mentales: Algunos estudios recientes I y II*) presentan algunos resultados de sus trabajos sobre razonamiento desde la perspectiva de los modelos mentales, y es también en este bloque donde Alberto Veleiro Vidal (*Inferencia sobre relaciones I. Los problemas con series de tres términos y II. Los problemas con dos dimensiones*) describe la teoría de los modelos mentales de Johson-Laird. Una aproximación desde la que el lenguaje y el razonamiento encuentran una particular forma de relación.

MONTSERRAT DURÁN BOUZA  
Universidad de A Coruña

F. Torres Monreal

## **BAUDELAIRE MALDITO Y OTRAS OBRAS**

**Madrid: Espiral, 2001. Fundamentos. Introducción y edición F. Cantalapiedra**

Hay muchas razones para recomendar la urgente lectura de este libro de teatro; no es la menor de ellas el espléndido nivel estético de cualquiera de las cuatro obras de F. Torres que componen este volumen. El lector que sólo busque el placer estético de revivir el imaginario teatral se verá cumplidamente satisfecho. Pero si sólo fuera por ello no lo habríamos seleccionado para reseñar, puesto que no es tarea habitual la reseña de libros de creación.

Sucede que el origen, proceso y resultados estéticos de las cuatro obras que aquí se reúnen nos están proponiendo un ejemplo práctico de primer orden para trabajar la didáctica del texto teatral y de los elementos de la representación. Tanto en el terreno de la didáctica de la literatura española como en la didáctica de lenguas extranjeras. Aunque el origen de las creaciones dramáticas sean hipotextos poéticos de Baudelaire y Prévert, narrativos dramáticos de Azorín y Fernando de Rojas o plásticos (el "Guernica" de Picasso), el proceso de creación o dramatización, es aplicable a textos de otras lenguas y culturas. Se podría haber subtítulo perfectamente "Del texto escrito al lenguaje escénico" y haberse presentado como una ejemplificación práctica de un riguroso y elaborado programa teórico, aplicable tanto a educación primaria como a secundaria o universitaria, dependiendo de los textos concretos.

La obra más larga, "Baudelaire maldito", se desarrolla en 23 cuadros. En ella son visibles técnicas teatrales modernas como el teatro didáctico brechtiano, la deconstrucción fragmentaria de Beckett, o las propuestas de teatro de la crueldad de Artaud, sin olvidar lecturas modernas del teatro objetivo histórico que podemos asociar a Buero Vallejo, o una reacomodación del esperpento valleinclanesco. Para el interesado en la didáctica de la literatura y en su aplicación práctica en el aula, la división en cuadros le permite estudiar, explicar y hacer representar el proceso de creación dramática, a partir de la unidad mínima "CUADRO". Un ejemplo sencillo y eficaz sería el Cuadro IX, construido a partir de dos voces, dos espacios, dos ritmos y dos actitudes escénicas, y perfectamente apto para su representación en un aula y dentro del horario escolar. Otro espléndido ejemplo, ya de mayor complejidad, es el Cuadro XV, con un entorno escenográfico muy cuidado, y al mismo tiempo, perfectamente asumible dentro de un centro escolar.

La breve obra "Desayuno", basada en un poema de Prévert, y representada en el Teatro Romea, bajo la dirección de Edmundo Chacour, permite su reconstrucción en aula de idiomas si en vez de usar el poema en su traducción española se recurre al original francés o a una traducción al inglés, gallego, catalán o euskera, como el propio autor apunta en la nota de la página 131.

"Guernica y después. Homenaje a Picasso", donde se integran los elementos de teatro de máscaras de la Comedia del Arte italiana, y la posibilidad de usar proyecciones o diapositivas, combina la música (Stravinsky, Satie o Halffter), la pintura y la historia cultural. El texto

en sí es hermoso, pero la enorme cantidad de posibles aplicaciones didácticas que sugiere, lo convierten en un texto ideal para estudiar y experimentar el teatro como eje interdisciplinar en planteamientos educativos basados en la transversalidad.

La última obra, "Ver pasar. Ensueño escénico sobre "Las nubes" de Azorín", en nueve cuadros rescata las figuras de Calisto y Melibea dentro de una orquestación escénica que combina alusiones culturales de la literatura española, desde el Libro de Buena Amor hasta Machado, con otras universales, como el "Ars amandi" de Ovidio o el "Cantar de los cantares", atribuido a Salomón.

El inteligente y riguroso prólogo de F. Cantalapiedra permite relacionar elementos formales y funcionales de estos textos con otros que son habituales en el repertorio teatral hispánico o francés. En este sentido resultarán de sumo provecho las observaciones críticas que se hacen con las obras de Calderón "El médico de su honra", "El príncipe constante" y "El gran príncipe de Fez" o con las de Victor Hugo y Arrabal.

En conjunto, un texto teatral de muy alto nivel estético, e imprescindible para el trabajo didáctico en dramatización.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
Universidad de A Coruña



Consol Aguilar Ródenas

## DIDÁCTICA DEL CATALÀ I PEDAGOGIA CRÍTICA

Universitat Jaume I. Col·lecció Educació. Castelló de la Plana, 2001. 378 pàgs.

La función de las editoriales universitarias, a diferencia de las editoriales clásicas, consiste en asumir el rigor científico y las bases críticas por encima de los planteamientos ocasionales que conllevan las operaciones comerciales. En este sentido, el título mismo de este libro de la doctora Aguilar deja clara la construcción intelectual que lo preside: el objeto "didáctica del catalán" resulta inseparable del marco en el que se sitúa, la pedagogía crítica. Esta claridad inicial está desarrollada con esmero en la disposición del estudio, dividido en un bloque conceptual de seis capítulos (págs. 15-214) y un bloque pragmático de cuatro (págs. 215-378). El interés del libro va, sin duda, mucho más allá de la mera didáctica de una lengua peninsular como el catalán dentro del área del país valenciano. El segundo capítulo, titulado "Per què l'opció crítica?" aborda directamente el núcleo del problema a partir de una reflexión sobre la evolución de la pedagogía crítica, desde Freinet o Illitch hasta el último Freire o Henry Giroux. De este último autor se extrae una cita especialmente atinada: "Es también útil para los educadores comprender las condiciones cambiantes de la formación de la identidad en las culturas mediadas electrónicamente y cómo están produciendo una nueva generación de jóvenes que viven entre las fronteras de un mundo moderno de certeza y orden, basado en la cultura occidental y en sus tecnologías de la comunicación, y un mundo postmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales" (pág. 79). El capítulo 3, "El proceso de enseñanza-aprendizaje", indaga, a partir de este planteamiento crítico en tres espacios educativos convergentes: el currículum, la producción y reproducción del conocimiento y los códigos culturales del texto. En el análisis del currículum, a partir de la propuesta clásica sobre el currículum oculto, popularizada en España por Jurjo Torres y la tipología sobre modalidades del conocimiento elaborada por James Banks se hace un cuidadoso repaso de diferentes líneas críticas, desde Scholes o Giroux hasta Entwistle o Nisbet y Shucksmith, además de las diferentes aportaciones hispánicas, incluyendo la de la misma autora. La base conceptual e ideológica de todas estas propuestas de Aguilar se encuentra en la pedagogía de los límites, elaborada por Giroux, resumida en cuatro puntos centrales y una observación global: "la pedagogía de los límites asume la importante tarea de establecer conexiones para que los textos dominantes y subordinados no se lean del mismo modo (...) Los textos también deberán ser entendidos en términos de los principios que los estructuran. Ello supone no sólo identificar intereses ideológicos precisos —ya sean éstos racistas, sexistas o específicos de una clase determinada— sino también comprender cómo, en realidad, las prácticas distintivas conforman tales textos mediante la observación de los elementos que los producen dentro de los circuitos de poder establecidos" (p. 106).

Los capítulos 4, 5 y 6 completan y desarrollan todo ello en un ámbito transdisciplinar: escuchar, hablar, leer y escribir (cap.4); el uso de la expresión corporal en didáctica del cata-

lán (cap. 5) y lenguaje y currículum: imágenes y textos. De este último apartado habría que destacar, por su concisión y claridad, los apartados sobre sexismo y lenguaje y sobre el lenguaje políticamente correcto.

Esta rigurosa e inteligente fundamentación teórica sustenta las propuestas del bloque pragmático, centrada en el capítulo 7 (El proyecto de trabajo) y avalada por una cuidada y minuciosa bibliografía. En su conjunto esta publicación representa un serio y denso trabajo repleto de reflexiones críticas sobre el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, e ilustrado con propuestas de aplicación detalladas y coherentes.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
Universidad de A Coruña

**ATENEA. Ciencia, Arte y Literatura, n.º 481-482**  
**Universidad de Concepción, 2000**

La revista ATENEA, de larga tradición cultural, ha compilado en este número un conjunto de importantes artículos publicados desde su fundación en 1924. No es exagerado afirmar, como se hace en la presentación, que "leer este número especial de *Atenea* es "leer las grandes coordenadas culturales del siglo XX". En el apartado de creación se recogen textos de grandes poetas chilenos como Neruda, Gabriela Mistral. En el de reflexión crítica o cultural caben destacar los artículos de Romain Rolland sobre de Mahatma Gandhi (escrito en 1931); el de Amanda Labarca sobre la mujer como fuerza histórica (1949); probablemente una de las primeras reflexiones hispánicas sobre la obra de Pittaluga y de Mary S. Beard; un artículo del antropólogo letón Alejandro Lipschutz sobre Fray Bartolomé de las Casas y los rumbos étnicos de nuestros tiempos; un certero estudio de Hernán Santa Cruz, "La responsabilidad internacional en la protección y estímulo de los derechos humanos", publicado en 1955 y hoy más actual que nunca, y la reflexión crítica del cubano Roberto Fernández Retamar titulada "El español, lengua de modernidades" (1996) donde, entre otras cosas, se recuerda que el 90% de los hispanohablantes viven en América, y "con las variantes del caso, también ocurre referido al inglés y al portugués". Este primer manojo de artículos nos dice la importancia de este número de *Atenea*, que tan moderno nos resulta en su concepción, al tratar de antropología, cultura y sociedad abordando en su textos aspectos que hoy llamamos transversales: diversidad cultural, educación para la paz, respeto a la diferencia cultural, reflexión sobre la mujer en la sociedad, etc. Quien desee acercarse a una visión socioeconómica y cultural de la historia de Chile y la América Hispana encontrará esclarecedores los artículos de Feliú Cruz "Un esquema de la evolución social en Chile en el S. XIX" (1941) y de Alberto Baltra, "Nuestra América y sus problemas" (1964).

La revista recoge también trabajos clásicos de crítica, como el célebre estudio de Dámaso Alonso sobre el *Polifemo* de Góngora (1961) o los poco conocidos en España de Nicanor Parra o Volodia Teitelbaum; reproducciones de pinturas o esculturas de artistas chilenos como Roberto Matta, Humberto Soto u otros menos conocidos para el público español. En el apartado de ciencia destacan los artículos del físico italiano Leopoldo Muzzioli, "Las dos culturas en el pensamiento físico" (1972), del filósofo y científico húngaro Desiderio Papp, "Origen de la vida: hipótesis antiguas y nuevas" (1974) y el de Bruno Günther, que bajo el título "Juan Sebastián Bach: Anatomía de un genio" (1985), relaciona la música de Bach con las matemáticas de K. Gödel y los dibujos y grabados de Escher, aproximación que permitirá más de una propuesta didáctica interdisciplinar, ampliable al campo de la lengua y la literatura.

Esta recopilación general, valiosa en sí misma, nos permite a los estudiosos de esta orilla del Atlántico, disponer de un acercamiento cultural denso y serio a muchas cuestiones de índole esencial que son hoy en día el centro de la preocupación de la Reforma Educativa. Y

en el terreno práctico nos proporciona documentos de concepción ágil (diseño gráfico, ilustración, claridad de estilo), de extensión muy apropiada para el trabajo de aula (una media de quince páginas por artículo) y de rigor intelectual y altura ética.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
Universidad de A Coruña

Cunchillos Jaime, Carmelo (ed.)

## ESTUDIOS SOBRE APRENDIZAJE, USO DE LENGUAS Y TEORÍA GRAMATICAL

Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 1997. 125 págs.

Como su nombre indica, el libro que presentamos recoge diversos artículos de diferentes autores, profesores de la Universidad de La Rioja, que desarrollan cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Cinco son las contribuciones que conforman el volumen, completadas con un apartado bibliográfico común, situado, como es habitual, al final de la obra.

Como se expone en la *Introducción*, elaborada por C. Cunchillos Jaime, el editor, los artículos son de naturaleza muy diversa, como también lo son las posturas que los autores sostienen acerca de los presupuestos que deben tenerse en cuenta para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. A la par de esta heterogeneidad, se percibe a lo largo de la obra la existencia de un lugar común de referencia, que subyace a las concepciones expuestas en los artículos, fruto, sin duda, del trabajo que los contribuyentes han realizado conjuntamente en un proyecto, iniciado en 1995, sobre el aprendizaje de segundas lenguas, financiado por la entonces DGICYT, como explicita el editor.

Tres son los capítulos elaborados por Pedro Santana Martínez (Cap. 1, "Sobre lingüística y adquisición de lenguas: cuestiones de fundamento y método"; capt. 2, "Algunos aspectos metodológicos de la investigación en adquisición de segundas lenguas" y cap. 5: "Gramática generativa y teorías del aprendizaje"); tratan aspectos vinculados a los planteamientos teóricos de diversas escuelas lingüísticas y su conexión con el uso y el aprendizaje de lenguas. Así, en la primera contribución, de carácter introductorio, se dibuja un sucinto estado de la cuestión de algunas de las disciplinas que convergen en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas —especialmente de segundas lenguas—, así como un análisis crítico de las relaciones entre dichas disciplinas. Se repasan, básicamente, los presupuestos de la psicología, la lingüística, la psicolingüística y la filosofía de la lingüística y las conexiones que se establecen entre ellas, teniendo en cuenta el objeto de estudio de la obra. El segundo capítulo, muy breve, pone de manifiesto el desajuste entre los presupuestos teóricos y la práctica empírica en el campo de análisis. Se trata, en concreto, de la dificultad de establecer criterios para fundamentar la distinción entre *implícito* y *explícito*, y las dificultades de su aplicación a la hora de diseñar los presupuestos y las hipótesis de una investigación centrada en el examen de la adquisición de segundas lenguas. El tercero, "El estudio de la comunicación en L2", realizado por Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez, es el más extenso de cuantos componen el volumen y aborda una serie de sugestivas cuestiones relacionadas con los procesos de comunicación en segundas lenguas. Se inicia la exposición con tres secciones introductorias, en las que se sitúa el objeto de estudio, se define la comunicación, tanto desde el punto de vista general como específico, y se elabora un sucinto *status quaestionis* de los estudios que se han ocupado del análisis de las estrategias de comunicación en L2,

para posteriormente definir y realizar una revisión crítica de las taxonomías propuestas. Se concluye con unas interesantes reflexiones sobre la relación entre las estrategias de comunicación y el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. El capítulo "El problema del procesamiento del *input*: aprendizaje implícito y explícito en la teoría de los parámetros en la adquisición de segundas lenguas", de J. Manuel Molina Valero, conecta con la segunda contribución en el sentido que retoma la distinción entre procesos implícitos y explícitos en la adquisición del lenguaje, aunque, a diferencia de aquella, adopta una perspectiva centrada en la praxis. Así, después de unas sesiones introductorias en las que se esbozan algunos estudios empíricos realizados al respecto, el autor expone detalladamente los presupuestos teóricos, las características y los resultados del estudio que llevó a cabo en un centro de Bachillerato de Logroño con los alumnos de tercer curso de ESO, diseñado, precisamente, para comprobar la incidencia de los diversos tipos de *input* en los resultados del aprendizaje. El capítulo 5, "Gramática generativa y teorías del aprendizaje", de P. Santana Marínez, retoma el espíritu inicial del volumen y expone las relaciones entre las teorías del aprendizaje y los postulados de la gramática generativa, partiendo del concepto de gramática universal expuesto por Noam Chomsky. Resultan muy interesantes sus consideraciones acerca de la relación entre la recursividad de los elementos de una lengua (qué puede considerarse recursivo y qué no, qué lugar ocupan esas piezas recursivas...) y el aprendizaje de dicha lengua.

Se aúnan, pues, en este interesante volumen, la perspectiva teórica y práctica en el tratamiento de algunas cuestiones clave en el estudio de la adquisición de lenguas y el auxilio que la lingüística teórica puede ofrecer tanto en el análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza, como en el diseño de procedimientos que ayuden a mejorar la praxis docente.

MONTSERRAT CASANOVAS  
Universitat de Lleida

Trenchs Parera, Mireia (ed.)

## NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL AUTOAPRENDIZAJE Y LA DIDÁCTICA DE LENGUAS

Lleida: Editorial Milenio, Colección Educación, Serie Materiales, n.º 2. 2001.

207 págs.

Este libro que hoy reseñamos es reflejo, como se indica en el *Prefacio*, de la mayor parte de las sesiones que constituyeron el curso de postgrado *Informática y didáctica de lenguas*, impartido en el *Institut de Formació Contínua* de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, en 1999.

Tres secciones son las que conforman el volumen. La primera de ellas está conformada por el capítulo inicial de Mireia Trenchs Parera, directora del curso y coordinadora del volumen, titulado "Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas", de claro contenido introductorio, que expone el marco teórico de referencia para el resto de las aportaciones. Dos bloques temáticos se desarrollan a partir de las premisas expuestas por Trenchs. Tal y como se especifica, el libro se ha concebido alrededor de dos áreas: *Nuevas tecnologías para nuevos entornos de aprendizaje*, que presenta las características de dos nuevos entornos de presencia creciente en el mundo educativo: los entornos virtuales y los centros de aprendizaje, y *Nuevas tecnologías para entornos de aprendizaje tradicionales*, que engloba las aportaciones que se ocupan de la aplicación de las tecnologías digitales en entornos educativos que podríamos denominar tradicionales. Bajo el primer epígrafe se incluyen los artículos "Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI", de Montse Guitert Casasús; "Las Simulaciones en la didáctica de la lengua", elaborado por Antonio Sánchez Sola; "El "Servei d'Autoformació en Llengua Catalana" de la Universidad Pompeu Fabra: un servicio universitario sin barreras de espacio y tiempo", a cargo de Rosa Vacas Font y Silvia Vilanova Prats; y por último Montserrat Catalá Batalla cierra la sección con su aportación "Organización, recursos y aprendizaje de lenguas en los centros de autoaprendizaje". El segundo bloque, *Nuevas tecnologías para entornos de aprendizaje tradicionales*, se inicia con el artículo "Las aplicaciones pedagógicas del correo electrónico en las aulas de idiomas", de la editora del volumen, quien también es responsable del capítulo "Metodología para la utilización de programas informáticos en la enseñanza de lenguas"; y se completa con otros tres artículos, a saber, "Los usos de los *corpora* de textos en la enseñanza de lenguas", redactado por James I. McCullough; "Materiales interactivos para aprender idiomas en la World Wide Web", de Mike Fee; y "Los recursos existentes en Internet para la enseñanza de idiomas", de Anthea Tillyer. Se cierra el volumen, además de con el consabido apartado de referencias bibliográficas, con un *Apéndice* que contiene diversas direcciones electrónicas de Internet que trabajan o contienen *corpora* lingüísticos, y un breve capítulo final de *Agradecimientos*.

El capítulo introductorio elaborado por Mireia Trenchs reflexiona acerca de cómo la introducción y el desarrollo de nuevas tecnologías suponen unos cambios sociales y, por lo

tanto, educativos, que no pueden eludirse a la hora de planificar la actividad docente. Esas nuevas tecnologías permiten la aplicación de dos conceptos que han de ser esenciales en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera teniendo en cuenta estas premisas: facilitan el intercambio de información entre las personas y pueden generar entornos educativos que faciliten la autonomía del alumno y, por lo tanto, aumenten su implicación en los procesos de aprendizaje. De ahí se deriva, como Trenchs pone de manifiesto, la radical importancia de integrar esas nuevas tecnologías en la práctica docente, como se hará explícito en los siguientes capítulos.

En "Entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI", de Montse Guitert Casasús, se expone una, a nuestro juicio, interesantísima reflexión sobre los entornos no presenciales, esos "lugares" educativos que parecen estar llamados a ser el entorno por excelencia en la educación del futuro. En primer lugar, se realiza una revisión crítica de las conceptualizaciones clásicas sobre la educación a distancia para posteriormente caracterizar los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales, poniendo de relieve que un entorno virtual debe ser por encima de todo "un facilitador y potenciador de opciones que ponen las tecnologías al servicio de los diferentes componentes de una didáctica no presencial" (p. 41), que debe caracterizarse tanto por la comunicación como por el acceso a la información. Precisamente por ese trasvase de información se necesitarán, según expone la autora, nuevos recursos y estrategias para poder desenvolverse satisfactoriamente. Esboza así mismo el papel de la red como entorno virtual por excelencia, cuyas principales características son, precisamente, la interactividad y el aprendizaje colaborativo y continuo. Pone la autora el énfasis en el valor de las opciones educativas que deben respaldar la enseñanza y el aprendizaje en esos entornos virtuales, puesto que los recursos por sí solos no son suficientes y no suponen por sí mismos ninguna mejora si no van acompañados de opciones educativas que los amparen. Es, en fin, una exposición clara y sistemática de las variables que intervienen en los nuevos contextos educativos.

El interesante artículo "Las simulaciones en la didáctica de la lengua", de Antonio Sánchez Sola, se encarga, en primer lugar, de definir y describir las características y las fases de desarrollo de una simulación, entendida como "una actividad comunicativa basada en un guión ficticio, pero realista, donde los alumnos asumen un determinado rol y desempeñan las funciones propias del mismo" (p. 51). Se describen brevemente algunos proyectos telemáticos internacionales entre los que se incluyen simulaciones pensadas solamente para un único colectivo de individuos y también otros proyectos más amplios, entre los que destaca SIMULAB, el proyecto en el que colabora el autor del artículo. Se desarrollan posteriormente los diversos guiones que desde este proyecto se han creado, prestando especial atención a "Los Pueblos", el desarrollado y puesto en práctica por Sánchez Sola. Se describen sistemática y detalladamente las fases del proyecto, explicitando los cambios de roles que se suceden en relación a la instrucción tradicional. Termina el artículo con el análisis y la evaluación de este tipo de proyectos. Son muy interesantes sus conclusiones finales sobre las consecuencias pedagógicas que conlleva la implantación de este tipo de actividades, y sus ventajas e inconvenientes.

Como se explicita en el título, "El 'Servei d'Autoformació en Llengua Catalana' de la Universidad Pompeu Fabra: un servicio universitario sin barreras de espacio y tiempo", Rosa Vacas y Silvia Vilanova presentan en el capítulo cuarto el mencionado servicio que funciona en la Universidad Pompeu Fabra desde 1995, nacido de las necesidades de formación de colectivos que, por distintos condicionantes, no pueden seguir acciones de formación pre-



senciales. Las autoras, además de describir el proceso de creación, implantación y mantenimiento de este entorno de aprendizaje no presencial, evalúan, a partir de los datos estadísticos recopilados a lo largo de años de actividad, el funcionamiento del servicio, teniendo en cuenta cinco ejes principales, a saber, el diseño de la *web* y el soporte digital del material de autoafirmación, el modelo de organización del servicio y la atención al usuario, la valoración de los usuarios, los resultados conseguidos y los costos que el servicio ha supuesto. En "Organización, recursos y aprendizaje de lenguas en los centros de autoaprendizaje", Montserrat Català Batalla expone las características de un centro de autoaprendizaje de lenguas extranjeras, definido como "un lugar donde se encuentran materiales variados y abundantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuya característica principal es que todos estos materiales tienen que tener una guía explicativa de cómo se realizan las actividades, más una clave autocorrectiva de todos los ejercicios para que los usuarios puedan corregir los ejercicios ellos mismos." (p. 89). Se desarrollan, entre otras cuestiones, las particularidades de este tipo de centros (local, personal, equipamiento técnico), así como el desarrollo del apoyo al usuario y los recursos que se hallan en dichos centros. Resulta este punto especialmente interesante, puesto que de los dos tipos de materiales que pueden hallarse en un centro de autoformación, tradicionales e informáticos, se hace especialmente énfasis en estos últimos, para cuya aplicación se propone una serie de ideas.

El capítulo sexto "Las aplicaciones pedagógicas del correo electrónico en las aulas de idiomas", elaborado por Mireia Trenchs Parera, se inicia con la definición de qué entendemos por correo electrónico y su distinción de otras maneras de comunicarse electrónicamente, discriminación básica para su aplicación como herramienta didáctica. A continuación se realiza un sucinto, pero completo estado de la cuestión, que recoge diferentes proyectos que han incorporado el correo electrónico como herramienta pedagógica, y se detallan algunas experiencias educativas que han incorporado dicha herramienta. Para finalizar, a modo de conclusión, se recogen unas interesantísimas observaciones acerca de las ventajas y desventajas del uso del correo electrónico.

James L. McCullough expone en "Los usos de los *corpora* de textos en la enseñanza de lenguas" qué son los *corpora* y cómo pueden utilizarse en el aula, en primer lugar, para posteriormente ofrecer información sobre cómo acceder a los *corpora* ya existentes, y cómo crear conjuntos textuales adaptados a las necesidades de un alumnado concreto. Para finalizar se realiza el análisis crítico de algunos programas informáticos que se emplean para la gestión de *corpora*. Se explicita de manera detallada el funcionamiento tanto de programas de concordancia -como el Longman Mini-Concordancer, por ejemplo- como los programas de marcaje gramatical —como CLAWS—, o los programas de marcaje sintáctico, de modo que el lector interesado podrá disponer de una buena primera guía para el trabajo con este tipo de materiales. Además, como ya hemos comentado, se añade un apéndice final con direcciones de Internet útiles, relacionadas con la elaboración y el uso de *corpora*. El capítulo octavo, "Metodología para la utilización de programas informáticos en la enseñanza de lenguas", de Mireia Trenchs Parera, resulta también especialmente útil para la práctica docente, puesto que, por un lado, presenta una tipología de programas informáticos que se hallan actualmente en el mercado para el aprendizaje o la enseñanza de lenguas, y por otro, propone unas pautas para la evaluación de dichos programas, que incluyen tanto consideraciones contextuales (tipología del alumno o características del entorno educativo, por ejemplo), cuestiones pedagógicas (objetivos y actividades del producto, contenido o tipología de la actuación requerida por el alumno, entre otras cuestiones), control de la instrucción

(teniendo en cuenta el progreso del alumno y la operatividad del programa), el diseño y el factor humano, y la documentación complementaria que ofrece el programa. Esta última sección se enriquece con unas consideraciones posteriores sobre la implementación de los programas, en las que se detallan los elementos que el docente debe considerar antes de decantarse por un programa educativo concreto. Las consideraciones de Trenchs son muy útiles, dada la cantidad ingente de materiales de este tipo con los que el docente se topa y con la escasez de estudios que aborden, precisamente, la evaluación de estas nuevas herramientas y el reto del docente ante ellas. En esta misma línea Mike Fee presenta en "Materiales interactivos para aprender idiomas y la *World Wide Web*" uno de los entornos en los que los materiales diseñados para el aprendizaje o la enseñanza de lenguas crecen en una progresión geométrica. Se propone el autor exponer la tipología del material interactivo que pueda ser creado en la *world wide web* para aprender idiomas y ofrecer una guía para la elaboración de material de ese tipo. El artículo puede ser útil a aquellos docentes que deseen crear material interactivo, puesto que se muestran los distintos tipos de ejercicios que pueden hallarse en la red, incluyendo direcciones en las que pueden observarse *in situ* cómo funcionan esas diversas herramientas. Se incluye una guía muy detallada y elaborada, con un lenguaje asequible a los profanos, para crear algunas de estas aplicaciones. Para quienes crear quede todavía un poco lejos de sus posibilidades, pueden acudir al artículo de Anthea Tillyer, "Los recursos existentes en Internet para la enseñanza de idiomas ", que cierra el volumen. En este artículo, de mucha utilidad si se ha de empezar a trabajar con las tecnologías digitales, se explicitan los pasos que debe seguir un profesional de la enseñanza de idiomas para aprovechar las distintas herramientas que Internet ofrece, detallando, por un lado, los requisitos técnicos mínimos para un trabajo satisfactorio, y la manera de acceder a diferentes aplicaciones, como búsquedas de información, listas de distribución, etc. En segundo lugar, se exponen algunos de los materiales que pueden hallarse en Internet para su uso didáctico y se ofrecen, además de las direcciones correspondientes, consejos técnicos para la manipulación de la información obtenida e ideas para su aplicación en el aula.

Estamos ante un volumen elaborado de manera rigurosa, que presenta algunas de las principales tendencias en el trabajo de las tecnologías digitales en el aula. Resulta un libro altamente interesante, puesto que agrupa dos perspectivas que raramente se unen de manera tan acertada: la exposición de los fundamentos teóricos para el establecimiento de un modelo pedagógico determinado, y el reflejo que dichos fundamentos pueden tener en un área concreta y usando unas herramientas didácticas concretas. Se convierte así en un libro muy útil para aquellos docentes que quieran iniciarse en el camino de las nuevas tecnologías.

MONTSERRAT CASANOVAS  
Universitat de Lleida

**EMILY DICKINSON O LA SATURACIÓN DE LA SOLEDAD.  
UN ACERCAMIENTO AL ENSAYO DE ANTONIO FERNÁNDEZ  
FERRER: *EL LENGUAJE POÉTICO DE EMILY DICKINSON***

Salobreña: Alhulia, 2001. 197 págs.

En esta nueva obra Antonio Fernández Ferrer armoniza distintas facetas o especialidades académicas que había anunciado en publicaciones anteriores de modo independiente. En este caso, el texto que reseñamos se caracteriza por el rigor teórico-crítico con que aborda el análisis de la obra dickinsoniana en tres grandes apartados, en los que demuestra el *continuum* del especialista; análisis que se complementa con la traducción, ámbito en el que ya había destacado con especial sensibilidad poética en su edición *Poemario Mínimo [1858-1864]* de Emily Dickinson [Salobreña: Alhulia, 2000], de un pequeño repertorio de poemas mínimos y epigramas de 1862, acompañado de una teoría sobre la traducción, la incorporación de una propuesta didáctica de musicalización (propia) de algunos poemas y una cuidada selección bibliográfica sobre la escritora.

La introducción, precedida de una reflexión de J. L. Vázquez Marruecos sobre «Los clásicos en la poesía de Emily Dickinson», plantea un doble comentario: por un lado, sobre las obras canónicas imprescindibles para cualquier estudioso de Dickinson, dibujando a grandes rasgos un estado de la cuestión producto de un trabajo minucioso; por otro, comenta los capítulos que componen su estudio, cuyo principal objetivo es combatir la tendencia crítica que suele obviar o minusvalorar a las poetisas. Esto es, cuando el ensayo se abre o plantea su primer acercamiento, la tarea clave no consiste tanto en descubrir lo que está oculto, sino en hacer visible lo que, precisamente, es visible, o, de otra manera: hace aparecer lo que es tan próximo y tan inmediato que, por ello, no lo percibimos.

El primer capítulo, dedicado al perfil biográfico de Dickinson, nos sitúa en las condiciones histórico-sociales que determinan su educación y, en consecuencia, la formación de su universo poético. El lector aquí queda informado de algunos aspectos fundamentales para adquirir un amplio conocimiento de esta escritora: por ejemplo, la importancia de la relación epistolar (fundamental también en las primeras escritoras románticas europeas) que la joven poetisa mantuvo con el prestigioso Th.W. Higginson, al que consideró su *preceptor* (pero, además, con otros amigos: Samuel Bowles, Wadsworth, etc.). No olvidemos que la carta hace presente al escritor ante aquel a quien se dirige. Y presente, no simplemente por las informaciones que le da sobre su vida, sus actitudes, sus fracasos, sus venturas o desgracias; presente con una especie de presencia inmediata y casi física en este momento histórico. En este sentido, *escribir es mostrarse*, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el *otro*. La incomprensión por parte de unos editores que o mayoritariamente no publicaban sus poemas, o, cuando lo hacían (y E. Dickinson sólo vio siete poemas publicados) corregían o normalizaban sus excentricidades o simplemente errores lingüísticos; esto es, se trata de un elemento añadido a los que podrían explicar la elección de la poetisa por el aislamiento, la soledad y las vestiduras blancas. Sin duda, la soledad puede ser consecuencia de una elección, incluso cuando está lastrada por condicionamientos psicológicos o sociales. Probablemente si recordamos este término asociado a la poesía de Góngora, encontraremos los valores fundamentales del término. Aquí, remite al valor etimológico: *solitudo*, esto es, aislamiento, exi-

lio en la tierra baldía del yo, apartarse de otras presencias humanas; incluso connota la *noche del alma*, tan decisiva para la mística. Y es que la soledad del escritor, de acuerdo con Góngora, es *confusa*, es decir, simultáneamente es vacío, desierto y plenitud.

Cuando Fernández Ferrer se centra en el lenguaje poético de Dickinson, señala las principales características de su obra, esto es, se refiere a la ambigüedad, la experimentación lingüística y los juegos literarios, la inevitable ironía, etc. Especialmente interesante es el recorrido por las influencias o las fuentes que articulan la obra de la poetisa, entre las que destaca la *Biblia*, una lectura obligada en un estricto y decimonónico sistema educativo que pretendía fijar la espiritualidad de sus estudiantes y de la que asume sobre todo el uso del lenguaje (las estructuras paralelísticas o la concreción, por ejemplo); los himnos religiosos, en concreto los del teólogo Isaac Watts; R. W. Emerson y la fascinación por su poesía y, en general, por su retórica; la importancia de la novedosa actitud lexicográfica de Webster, con su revolucionaria teoría sobre la etimología (verbal) y otros autores decimonónicos. No se trata de un mero repertorio de nombres, hay en realidad un ejercicio de comparatismo, pues el crítico no se limita a establecer las analogías o influencias, sino que expone las diferencias que separan a Dickinson de estos predecesores. Cuando se trata el trascendentalismo americano, por ejemplo, se analizan los aspectos que la escritora tiene en común con esta actitud, representada por Emerson, pero junto a esto se alude a diferencias insalvables que impiden una completa identificación de Dickinson con esta actitud, pues sus ideas proceden de una mirada especial que conduce a la abstracción y subraya el poder del lenguaje: de ahí que se desvirtúe o se invierta, una mirada o contemplación del mundo a través de lo privado (desde la reclusión o la soledad), de su casa y del jardín. La soledad de Dickinson es, sobre todo, *tristitia*: «Es ésta mi carta al Mundo / Que nunca a Mí escribió-». La escritora es consciente, pues, de su aislamiento psicológico, social y público; pero su soledad está poblada de presencias, de “Huéspedes”. Y es que el poeta se esfuerza por ser entendido por otros, por lograr una resonancia, un eco: así, la poesía restaura la vida porque se convierte en reflexión. La soledad es ausencia, es decir, nada y, sobre todo, la libertad de no haber sido: es la estética de la vacuidad, a veces, calculada: esas presencias, los espacios definidos, los interiores, el silencio... *iluminan* el “hechizo impenetrable” de su poesía.

Y aquí radica quizá uno de los aciertos del estudio, porque para ilustrar estas diferencias y similitudes se recurre siempre a los textos dickinsonianos, el cuidado análisis y comentario de los poemas facilitan la comprensión al lector y vuelven particularmente atractivo este estudio, a veces tan detallado que incluso se aporta un repertorio de figuras retóricas y recursos literarios, en los que Fernández Ferrer da cuenta además de individualidades poéticas propias de la autora que estudia, como la puntuación, el uso (a veces caprichoso, pero no siempre) de las mayúsculas o la presencia de los guiones-pausas y su función retórica, por ejemplo: *Lo más remoto del Hablar - / Es la Impotencia de Decir* - (p. 133); y es que “Las rimas de Dickinson y las metáforas abreviadas, a veces crípticas, parecen más cercanas a los himnos de Watts que a la obra poética de sus contemporáneos” (p. 50).

El último libro de Antonio Fernández Ferrer se convierte por su rigor y lucidez en un texto indispensable para el acercamiento de los curiosos lectores (en lengua española) a la figura de Emily Dickinson, en cuya retórica de la abstracción reside su eficacia poética. Situados en Los Límites del dolor, la comunicación con los otros es una función secundaria de la lírica de Dickinson: el lenguaje no es fiel a sí mismo más que cuando se esfuerza—siempre de manera imperfecta— por dirigirse a las funciones de verdad que se encuentran en él mismo, en la lírica saturada por la percepción de la soledad más absoluta.

SONIA FERNÁNDEZ HOYOS  
Universidad de Granada

**Francisco Galera Noguera**

## **LA LECTOESCRITURA: INICIO Y PERFECCIONAMIENTO. LÍNEAS PROGRAMÁTICAS Y DIDÁCTICAS**

**Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2000. 129 págs.**

Con esta aportación el profesor Galera pone de nuevo sobre el tapete educativo una relevante cuestión que se prolonga a lo largo y ancho de todos los niveles de nuestro sistema educativo: la lectoescritura. A través de este libro la persona que se sumerja en el minucioso análisis del mismo podrá comprobar cómo el autor trata de abordar este complejo tema de la forma más didáctica y explícita: como consecuencia de ello caerá en las manos de esa persona una útil herramienta de la que podrá hacer uso en su cotidiana actividad educativa.

El texto queda dividido en varios capítulos, con el fin de que su lectura pueda llevarse a cabo de un modo sencillo, pero ello no es óbice para que los apartados estén estrechamente relacionados entre sí. Por ello es preciso mantener una lectura longitudinal del libro con la finalidad de no extraviar la hilazón existente entre los capítulos.

En el primer capítulo, de una manera muy acertada, se nos habla de la lectoescritura. Con buen criterio el autor se adhiere a la idea de que dicho proceso no es algo puntual sino que se incardina en el desarrollo de la persona, lo cual indefectiblemente incluye todas las etapas por las que transcurre el ciclo vital del ser humano. Quiere decirse que, tal y como la rotulación del título del libro indica, hay que atender al proceso lectoescritor tanto desde una perspectiva inicial como desde la óptica del perfeccionamiento. Queda implícita en esta idea la conciencia de que el lenguaje se conforma como un elemento vital e insoslayable en la vida de cualquier persona que pertenezca a una sociedad donde predomine una cultura, la cual según el espacio geográfica, será de una u otra índole.

Tras mostrarnos lo trascendental del aprendizaje de la escritura y la lectura en los procesos educativos, en el segundo de los capítulos el autor incide en la concepción de la lectura como un proceso interactivo en el cual la persona que lee y el contenido del texto establecen una relación de reciprocidad, con lo cual las palabras que se incluyen en el mismo no mantienen el epíteto de inertes, sino que cobran vida y se convierten en significativas para la persona que ejecuta la lectura. Es mostrado, de igual modo, en este capítulo el término comprensión lectora, con sus correspondientes modalidades: ascendente, descendente, interactiva.

En el tercero de los capítulos, el autor contextualiza el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la lectoescritura hablando de nuestro sistema educativo, lo cual inevitablemente nos conducirá a conocer los entresijos de la LOGSE. Como idea fundamental se extrae que dicho marco legislativo concede gran importancia a los niveles inferiores (de base) y, concretamente, a los aprendizajes instrumentales, entre los cuales se incluye la lectoescritura, objeto del análisis del libro.

En el capítulo cuatro se desmenuzan los contenidos del currículo oficial que prescribe la praxis educativa de todo el profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura. Son expuestos y se apuntan algunas propuestas de actuación.

El capítulo cinco es positivo en cuanto a que innova la teoría existente sobre la formación del profesorado en las Escuelas de Magisterio o Facultades de Educación. Se despliega un análisis del practicum que realiza el alumnado y se profundiza en los procesos relacionados con la lectoescritura.

Por último, el capítulo sexto retoma la idea central a raíz de la cual surge este libro, que no es otra que la de formar personas competentes comunicativamente, y en esa formación se incluyen lectura y escritura como procesos básicos de la adquisición y perfeccionamiento del concepto de competencia comunicativa.

En definitiva, nos hallamos ante una útil y buena aportación que debe mantenernos en la línea de reflexión teórico-práctica sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura; además se constituye como otro referente más en la construcción de la identidad como área de conocimiento de nuestra disciplina académica. Por todo ello animo a las personas que diariamente luchan por la mejora de la calidad de la enseñanza a que lean este libro y extraigan del mismo todas las aplicaciones didácticas posibles.

AMANDO LÓPEZ VALERO  
Universidad de Murcia

Pérez González, J. y cols.

## COMPOSICIÓN ESCRITA. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Valladolid: La Calesa. 2001

La importancia que la enseñanza de la lengua materna ha adquirido en los últimos tiempos, y en especial la composición escrita, es una constante en Jesús Pérez González, quien desde hace tiempo trabaja en la Didáctica de la lengua, en general y en el tema que nos ocupa en particular. Hace unos años nos sorprendió con sus cuadernos *Aprendo a Redactar*, dirigido a los alumnos de Educación Primaria y ahora vuelve a hacerlo con los que titula *Composición Escrita. Educación Secundaria Obligatoria*, que podemos considerar como la continuación de los que dedica a aquélla. En este caso se trata también de unos cuadernos de trabajo, en concreto cuatro, que se corresponden con los respectivos cursos de los dos ciclos de la citada etapa. Poseen un carácter eminentemente didáctico ya que su autor ha sabido conjugar con suma habilidad la teoría y la práctica. Es un material muy atractivo e interesante debido al cuidado diseño de las unidades didácticas, a la acertada selección de los textos y otros materiales que presenta y a la estructuración con que aparecen, cada cual enfocado a grupos de edades diferentes, lo que favorece la predisposición del alumnado para trabajar con ellos. Estos criterios, tan importantes cuando se trata de trabajar con jóvenes, se acompañan de otras propiedades y todo en su conjunto aconseja el uso en la práctica diaria, dentro y fuera del aula. Hemos de señalar, además, que, aunque enfocado especialmente para Secundaria, es posible emplearlo también en Bachillerato e incluso en niveles más elevados.

Combina los contenidos conceptuales con los procedimentales que, por otra parte, son los que predominan y abarca de forma genérica toda la tipología textual, graduando la dificultad y retomando cíclicamente las estructuras previamente tratadas. Pero además, atiende a las técnicas de trabajo —entre las que cabe destacar las indicaciones para utilizar el procesador de textos—, a los variados tipos de escrito y a los textos que se construyen en los diferentes medios de comunicación social. Alcanza, incluso, al correo electrónico como medio más novedoso de relación interindividual. Todo ello nos indica que estamos no sólo ante unos materiales al uso para trabajar el campo de la composición escrita en un sentido amplio, sino también ante la técnica de escritura más novedosa y actual que se emplea entre los miembros de la sociedad alfabetizada: la derivada del uso del ordenador, medio tecnológico que, día a día se impone con más fuerza en la enseñanza y que gana terreno a otros procedimientos de escritura.

Pero lo que resulta más destacable del trabajo que nos ocupa es, por un lado, el hecho de que su autor atiende a todas las recomendaciones que el enfoque comunicativo-funcional exige y, por otro lado, la adecuación y minucioso seguimiento a las directrices vigentes señaladas por las autoridades educativas en los diseños curriculares del área. En efecto, el modelo de escritura de referencia es el *social-cognitivo*, por lo que atiende tanto al proceso de escritura, es decir, a los procesos mentales que se desarrollan mientras se lleva a cabo la actividad, como al producto, al escrito concreto, sin olvidar las exigencias que la sociedad actual exige a los ciudadanos en relación con la lengua escrita. Por ello, cuando trata cada texto y cada subtipo, comienza destacando los aspectos pragmáticos que deben atenderse (propósito que se persigue, audiencia a la que se dirige, situación concreta de producción, etc.), recordándolos en todos y cada uno de los cursos, y con especial insistencia en cuarto. Este último aspecto ya es destacable en sí mismo porque incidirá directamente en la justificación de la elección del tipo de escrito y su consecuente estructura, pero a él añade el recuerdo de los pasos o subprocesos que deben seguirse mientras se escribe.

Ciñéndonos a cada uno de los cuatro volúmenes, hemos de indicar que los dos que corresponden al primer ciclo difieren lo preciso de los del segundo en lo que a los contenidos se refiere, pero también observamos alguna cuestión formal que los distingue. En los números 1 y 2, a la *Presentación* sigue el estudio de varios tipos de texto. En el primero de ellos analiza la descripción en sus diferentes aplicaciones (objetos, personas, paisajes, etc), la narración y el diálogo para, a continuación, trabajar las tres conjuntamente partiendo, como siempre, de la observación de un modelo. En el segundo, la argumentación y la exposición son los que corresponden, sin olvidar el repaso de las estructuras tratadas en el curso anterior. En ambos cursos, y al final de cada capítulo se ofrece el habitual cuestionario que permite al alumnado autoevaluarse y, por tanto, conocer el avance realizado. Incluyen asimismo estos tomos del ciclo primero el estudio de algunas técnicas de estudio (subrayado, esquema y resumen) y, por último, el apartado *¿Qué se te ocurre?*, en el que unas imágenes aparecen acompañadas de sus respectivos espacios en los que comentar lo que sugieren.

Los volúmenes del segundo ciclo (cuadernos 3 y 4) presentan una complejidad creciente, como era de esperar, y se conciben como un complemento indispensable para ampliar o completar las destrezas comunicativas. En ellos se presentan los medios de comunicación social más usuales con algunos de los géneros que incluyen. De este modo, trata los diferentes tipos de programas informativos de radio y televisión, señalando en cada caso las características. Dedicamos un apartado a los textos publicitarios, insistiendo en la estructura, rasgos lingüísticos y recursos expresivos que emplean, sin olvidar el poder que la imagen tiene en el caso de los textos gráficos y, sobre todo de los audiovisuales. Otros tipos de escritos son: el *currículum vitae* (del que da instrucciones para que se realice también por medio de un procesador de textos), la instancia, la variada tipología de cartas, la declaración e incluso los textos que se intercambian a través del correo electrónico, de los que introduce varios ejercicios. Entre las estructuras argumentativas incluye la reclamación, los recursos y las cartas al director. Concluye el tomo dedicado a tercero con el acta y algunos formularios. Al finalizar cada capítulo incorpora, del mismo modo que en el ciclo anterior, la autoevaluación de carácter cualitativo, que permite al alumno comprobar el nivel de conocimientos conseguido.

En el último curso, cuarto, el grado de dificultad avanza, como lo hacen también los contenidos que aborda. Aunque vuelve sobre el diálogo, que ya se trabajó en el curso primero, en este caso le corresponde el turno a la entrevista, la encuesta y los diálogos en el teatro, todos ellos acompañados de sus espacios respectivos para realizar las actividades pertinentes y de los textos modelo que los acompañan, en los que destaca el grado de actualidad de los temas tratados. A continuación se centra en la descripción, espacio en el que introduce la científica, propia de los textos expositivos, sin olvidar la literaria tratada con anterioridad. En el retorno a la narración, en la que incluye el cuento y la novela, se detiene ya más en sus elementos y propone actividades sobre un relato concreto o sobre otros que deban construir. En este mismo apartado incluye el reportaje y algunos subgéneros de los medios de comunicación social escritos. Aquí tampoco se olvida la autoevaluación de lo aprendido.

Por todo lo señalado, consideramos que se trata de un material muy apto para emplearlo en Educación Secundaria. Estamos convencidos de que todo alumno que trabaje con estos cuadernos no tendrá problemas al componer sus escritos, sean del tipo que sean, esto es, que ampliará sus destrezas comunicativas, por lo que tendrá asegurado, en parte, el éxito tanto en el ámbito académico como en el social.

CATALINA GONZÁLEZ LAS  
Universidad de Granada