

Asís Garrote, M^a D. de
Última hora de la novela en España
Madrid, Eudema, 1990

Este libro manifiesta, en primer lugar, el quehacer de un buen lector, tanto desde el punto de vista del número de lecturas realizadas, como de las interpretaciones que consigue extraer de ellas. La crítica literaria se manifiesta, en este trabajo de M^a Dolores de Asís Garrote, capaz de desarrollar todo lo relevante en la novela española en la segunda mitad del siglo XX, sobre una base eminentemente literaria, es decir, sobre el análisis y la reflexión sobre los textos.

El título pudiera ser un tanto desconcertante, y cabría pensar que nos íbamos a encontrar con los diez, o a lo suma quince últimos años de la narrativa española. Que están, por supuesto, pero antecedidos de un amplio estudio de la novela en España desde el Neorrealismo. No son de extrañar, al respecto, las primeras palabras de su Prólogo: "Este libro es el fruto de más de veinte años de ejercicio de crítica literaria y de enseñanza universitaria centrada en la literatura española actual, donde la narrativa ocupa un lugar privilegiado". No obstante, a pesar del territorio que analiza, abarcado en toda su extensión con igual esmero, la autora señala cómo ha prestado mayor atención a los veinte últimos años de la novela española. En cualquier caso, el contar con las raíces, con el pasado de lo que acontece en la novela actual es, además de un trabajo exhaustivo, una ayuda inestimable para su mejor entendimiento.

El Índice es realmente sugestivo. En tres grandes bloques –El Neorrealismo, La novela en los años sesenta, y Los últimos veinte años de la narrativa (1970-1990)– despliega la autora un amplio número de temas, desde el estudio monográfico de un autor como Cela, hasta la novela escrita por mujeres en los años sesenta. También son tratados los premios literarios así como algunos éxitos de ventas registrados en los años que se estudian.

La preocupación por éstas y otras cuestiones de interés nos indica la relevancia que tiene en este trabajo la teoría de la recepción, pues no analiza las obras literarias excluyéndolas del contexto en que se encuentran sus lectores. Del mismo modo, *Última hora de la novela en España* nos permite contemplar un panorama extenso –el de la narrativa española de la segunda mitad de este siglo– con el prisma de una crítica coherente.

Francisco Quevedo García

Brooke, Robert E.

Writing and Sense of Self. Identity Negotiation in Writing Workshop
National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, 1991 (161 páginas)

El libro es el resultado de un proyecto de investigación que el autor, profesor de la Universidad de Nebraska, llevó a cabo con una colega suya, Joy Ritchie, en 1986 en una clase de composición. Es también el fruto de un giro en su forma de enseñar la composición escrita. Pasó de la estructura lineal de sus clases a un taller de escritura. De un diseño de clases con una secuenciación de trabajos en donde había que reflejar principios retóricos, a un taller en el que tanto alumnos como profesor elegían los temas y tiempos para escribir. La respuesta a los textos procedía del grupo y se escribía con el fin de explorar sobre uno mismo y los demás. Todo ello implicó un cambio de roles, no sólo del profesor sino también del alumno, y desembocó en un replanteamiento de las prácticas docente y discente, así como en un análisis de cómo funcionan imperceptible y sutilmente los patrones de conducta en el aula.

La hipótesis de trabajo de la que parte el autor es que "la composición escrita sólo es significativa en la interacción social, en el debate, en la reflexión y colaboración con otros. Los escritores no escriben por ni para sí mismos; escriben para contestar a otros, para descubrir qué piensan de sí mismos, para colaborar y compartir con otros" (VII). De ahí que sea, también, a través de la interacción social el modo en que se formulan los roles que representa cada uno de nosotros.

El libro consta de siete capítulos. En el primero, "Aprendizaje y Negociación de Identidad". Brooke considera la composición como parte de una actividad más amplia y básica: el desarrollo y la negociación de la identidad individual en un medio social complejo. El alumno necesita descubrir su propio camino a través de la auto-definición y del lugar social que implica la composición. Los jóvenes necesitan aclarar sus propias diferencias y definir cuál es su papel en la sociedad en que viven. Y qué mejor manera de hacerlo que a través de la composición, entendida ésta en relación a los roles y valores que operan en la comunidad que el alumno está explorando.

El segundo capítulo se denomina "Una visión de la teoría de la negociación de identidad". Aquí Brooke afirma que la composición se vuelve significativa sólo cuando ayuda a los individuos en sus intentos de ser ciertas personas. Ya C. Day Lewis lo dijo: "no escribimos para ser comprendidos, escribimos para entender" (p. 10). Brooke opina que el aprendizaje está mucho más influenciado por los roles que se ofrecen en la escuela que por el contenido que se imparte, pues es a través de la negociación de esos roles como los individuos definen sus propias posiciones de cara al conocimiento, la autoridad y el aprendizaje académico.

El capítulo tercero presenta la estructura de una clase lineal de composición, impartida por él en dos cursos, en 1983 y 1986. En dicha clase hay ejemplos del efecto de la negociación de identidad en el aprendizaje, concluyendo

que al diseñar un curso dominado por el profesor como evaluador y diagnosticador de roles, él mismo creó un contexto en donde el aprendizaje real de la composición era difícil que se diera.

El capítulo cuarto se denomina "La composición, la reflexión y el desarrollo intelectual: el cambio del profesor y una clase basada en Piaget". Aquí Brooke describe un curso llevado a cabo con Joy Ritchie en el que ambos se plantean cambios profundos de roles y de objetivos para la clase de composición.

En el capítulo quinto, "El Taller de escritura y la aparición de la identidad del escritor", Brooke demuestra que aprender a escribir depende más de desarrollar la comprensión de uno mismo como escritor que de cualquier otra cosa, y que los talleres de composición enseñan más eficazmente a escribir que otro tipo de clases.

El capítulo sexto está escrito por Joy Ritchie y en él muestra cómo sus alumnos utilizaron los roles de escritores para conectar la escritura con los temas de identidad que ellos mismos estaban intentando negociar en sus vidas más allá del aula: roles de sexo, de identidad religiosa y social. Asimismo, las implicaciones que estaban teniendo en sus vidas los temas económicos y políticos del momento.

En el capítulo séptimo Brooke señala cómo el aprendizaje depende de los roles que se dan en el aula, de los intentos del individuo para definir su lugar social en la clase y más allá de ella. Afirma que aprender a escribir depende de la identificación y explicación de los roles del escritor para descubrir su identidad, y finalmente, que los talleres de composición ayudan al alumno a desarrollar estos roles de escritor, llevándolo a cambios de autoconcepto y conducta en la escritura. En otras palabras, los roles que operan en las aulas influyen en la forma en que los alumnos aprenden. Al observar los roles disponibles en nuestras propias clases podemos describir cómo están aprendiendo nuestros alumnos y los tipos de individuos que estamos ayudando a desvelar.

M^a del Carmen Bosch Caballero

Burke LeFevre, Karen

Invention as a Social Act

Southern Illinois University Press, Carbondale, Illinois, 1987 (172 páginas)

La Invención como acto social plantea la creación como un hecho social más que individual, no sólo en la teoría literaria actual sino también en la teoría de la composición. La teoría literaria tradicional asume la creación del trabajo literario como el resultado de un solo creador. Igualmente, la teoría tradicional de la composición responsabiliza al escritor como único creador de su

obra, aislado del mundo, y trabajador en solitario que utiliza distintos tipos de estrategias para planificar, organizar y producir un texto. Sin embargo, Karen LeFevre plantea lo contrario. Afirma que la invención se entiende mejor como acto social, incluso cuando el agente es una sola persona, porque el ser que inventa está socialmente influenciado y condicionado. Además, los individuos siempre actúan dialécticamente en el contexto de intercambios con otros y con la cultura. El inventor siempre requiere la presencia de "otro", o bien "otros" a quienes va destinada la obra.

LeFevre presenta al lector cuatro perspectivas históricas sobre invención:

1. La platónica, basada en el mito de la caverna de Platón y que considera la invención como una actividad privada e individual. Afirma que la teoría de la composición americana y la pedagogía de los siglos XIX y XX están fundamentadas sobre una perspectiva platónica. El individuo, basándose en un conocimiento innato y en estructuras mentales, busca la verdad utilizando la introspección, el autoexamen y diversos métodos heurísticos.
2. La perspectiva interno-dialógica, basada en el modelo psíquico de Freud, que mantiene que la invención implica un diálogo interno y dialéctico con un ser "más interno" (superego), que hace de monitor y de puente con el mundo externo y social.
3. La perspectiva colaborativa, fundamentada en las ideas de George Herbert Mead, que sostiene que el significado no se construye privadamente en la consciencia del individuo, sino que se genera por gestos simbólicos que requieren la respuesta de otros.
4. Finalmente, la perspectiva Colectiva Social, basada en la teoría de Émile Durkheim, que mantiene que una fuerza colectiva modela y permea la sociedad y actúa, a menudo, a través de las convenciones e instituciones establecidas, influenciando las actitudes, conducta e invención de los miembros de un grupo social.

En la perspectiva de la invención como acto social, la lengua proporciona un vehículo importante. ¿Es apropiado considerar el lenguaje como una fuerza activa en el pensamiento y en la invención?, se pregunta LeFevre. ¿Hasta qué punto es el uso de la lengua en invención un acto social que descansa en un sistema compartido de símbolos desarrollados y usados por una comunidad lingüística? La lengua no es una copia de la realidad extralingüística, responde LeFevre: es una fuerza activa que constituye la realidad. Los individuos no confrontan la realidad directamente más que a través del lenguaje y otros sistemas de símbolos. La gente no inventa la lengua que usa; la absorbe de otros en una cultura. En consecuencia, la lengua es dialéctica entre el individuo y la realidad social.

LeFevre concluye su trabajo con interesantes recomendaciones para escritores, investigadores, estudiosos y profesores, animando a la autoría de grupos y al trabajo de colaboración.

También hace que reflexionemos sobre los distintos tipos de personas que inciden directa o indirectamente en la creación, como pueden ser, entre otros, los editores, los colegas, maridos y esposas y las personas con las que nos comunicamos y nos llevan, de alguna forma, a la reflexión.

M^a del Carmen Bosch Caballero

Candlin, C.N. and Murphy, D.F.

Language Learning Tasks

Lancaster Practical Papers in English Education, vol. 7. Prentice Hall,
International English Language Teaching, 1986

Se recogen en esta colección siete artículos muy interesantes que tratan diversos aspectos sobre el aprendizaje de una lengua basado en las tareas.

En el primer capítulo Candlin toma como punto de partida la distinción entre curriculum y syllabus, y a partir de ahí, establece aquellos principios y condiciones que considera fundamentales para clasificar el aprendizaje de una lengua basado en las tareas.

En el segundo capítulo, M.P. Breen desarrolla aquellos aspectos que los alumnos aportan cuando llevan a cabo las tareas, ya sea de forma individual o en grupo. Examina los objetivos, contenido y la forma en que los aprendices contribuyen a estos aspectos. Finalmente presenta propuestas prácticas para el desarrollo y posterior identificación de las tareas.

El comportamiento y actuación de los aprendices se examina también en el estudio de caso que T. Wright presenta en el capítulo tercero. Su investigación se centra en dos puntos: la relación entre los diferentes tipos de tareas y los resultados discursivos; y en segundo lugar, la posibilidad de predecir dicha relación. A su vez analiza cómo un grupo concreto de discentes reinterpretan una tarea y las implicaciones de dicho análisis.

A. Littlejohn y D. Hicks desarrollan en el capítulo cuarto un nuevo tipo de tarea. Estos dos autores parten del porqué de una tarea concreta (*writing simulation*) planteando su puesta en práctica y los resultados obtenidos. Describen la actividad que es generada por dicha tarea y sugieren formas en las que dicha técnica puede ser usada.

En el capítulo quinto, R.B. Somerville-Ryan se centra en alumnos con problemas. Contempla fundamentalmente el diseño de aquellas tareas que tienen en cuenta las características concretas de estos aprendices, pero también los objetivos educacionales específicos y las necesidades reales que tienen que ser satisfechas. Nos describe paso a paso los elementos básicos de un diseño llevado a cabo en Singapur, añadiendo un anexo final con una muestra de actividades.

En el capítulo sexto, H. Coleman nos presenta *the risking-fun project*, que es un intento para diseñar un syllabus de un curso completo, basado en una serie de tareas que sólo puede darse con éxito si los participantes interactúan entre sí. Ilustra este proyecto con extractos de materiales de una lección, para concluir con un comentario final sobre los resultados obtenidos.

Este volumen concluye con un artículo que se centra en la evaluación formal de la enseñanza por tareas. M.P. Rea presenta los problemas con los que se enfrenta la evaluación en el curriculum, y ejemplifica este tema con los resultados de una experiencia realizada en la Universidad de Dar es Salaam durante un período de cuatro años.

Elisa Ramón Molina

González Sosa, M. (ed.):

Tomás Morales. Suma Crítica

Santa Cruz de Tenerife, Instituto de Estudios Canarios, 1992

Quien quiera acercarse a la obra literaria de Tomás Morales dispone, con la publicación de *Tomás Morales. Suma Crítica*, de un bagaje fundamental de estudios sobre el poeta canario. Este libro se ha convertido inmediatamente en un trabajo indispensable para profundizar en el conocimiento de la figura y de la creación de Tomás Morales. Veamos cuáles son las razones de ello.

En primer lugar, el propósito. Nos dice su editor, Manuel González Sosa, que su intención se reducía "a brindar una colección de textos consagrados al autor de *Las Rosas de Hércules*, en el tiempo de su existencia y a partir de la fecha de su muerte". Sin duda, esta intención queda ensanchada con los enfoques varios que se presentan. Tras la lectura de esta *Suma Crítica*, observamos que, si bien hay un origen de reencuentro con el poeta bajo el deseo de reivindicarlo, también es tangible cómo el propio libro adquiere una concepción de trabajo de conjunto sobre un escritor que va más allá del homenaje.

En segundo lugar, la edición. El quehacer de Manuel González Sosa se aprecia enseguida. La estructura en que ha sido conformada este texto ofrece la posibilidad de tener una visión amplia y definida de Tomás Morales y de su poesía. Son interesantes, al respecto, las opiniones que recoge de coetáneos del autor canario, divididas en dos bloques: "Sobre *Poemas de la Gloria, del Amor y del Mar*", y "Sobre *Las Rosas de Hércules*". La labor de González Sosa se advierte en la configuración de *Suma Crítica* y, sobre todo, en la selección de los trabajos que se insertan en ella. No descuida el editor la perspectiva de la crítica literaria al escogerlos, ni renuncia a perfilar los rasgos distintivos del escritor. Los estudios escogidos responden a la valoración de la obra de Tomás

Morales, y a la percepción de su persona y de su contexto, enfocados con el haz de la creación literaria.

Otro aspecto que denota la preocupación de González Sosa es el de la bibliografía. Él mismo, en el Prólogo, señala que no menciona en este apartado todo lo escrito sobre Tomás Morales. Sin embargo, lo que ha hecho, creemos que acertadamente, ha sido, al igual que con los trabajos citados, una elección. Una elección que no es somera –en la Bibliografía Pasiva, bibliografía sobre Tomás Morales, se contabilizan 168 títulos–, y, en ningún caso, simple, pues encontramos en ella los trabajos más representativos sobre el poeta canario.

En tercer y último lugar, pensamos que esta *Suma Crítica* de Tomás Morales es motivadora para la lectura, o relectura, de sus obras. El análisis del escritor lleva aparejado consigo un acercamiento a sus creaciones. El objetivo primigenio de homenajear al autor de *Las rosas de Hércules* se agranda con la constitución de un volumen crítico necesario, y con la mirada vuelta hacia sus perfiles poéticos.

Francisco Quevedo García

Lane, Philippe

La périphérie du texte

Nathan, Paris, 1992

Las Ediciones Nathan Université de Paris han publicado *La périphérie du texte* en su colección *Fac Linguistique*. Se trata de una obra de Philippe Lane, profesor de lingüística y comunicación en la Universidad de Paris-Nord.

Por su doble enfoque teórico y práctico, la obra se dirige tanto a profesores como a investigadores y puede resultar útil para estudiantes de nivel alto que deseen completar sus conocimientos sobre aspectos concretos de la lingüística del texto, de la sociolingüística y de la pragmática.

En tres capítulos, Philippe Lane aborda el estado pragmático y funcional del paratexto dando definiciones y ejemplos muy claros de los conceptos claves de 'epitexto' y 'peritexto', paratexto del editor y paratexto del autor, en definitiva, de todos los componentes de la periferia del texto que van desde el mero prefacio hasta el comentario o la crítica en la prensa, la reseña en la contraportada, pasando por los títulos, subtítulos, epígrafes, entrevistas o diarios íntimos del autor. A estas definiciones se añaden análisis claros e ilustrativos a partir de textos literarios de escritores franceses contemporáneos; unos ejercicios prácticos permiten comprobar el grado de asimilación de los conceptos nuevos, dado que van seguidos de las soluciones al final de cada capítulo.

La périphérie du texte introduce al lector dentro de una situación de comunicación de la edición invitándole a conocer la responsabilidad del autor, que se manifiesta en los prefacios, dedicatorias, etc.; el papel del editor, cuyos intereses no siempre coinciden con los del autor; el poder de la publicidad o de los catálogos; y a reflexionar sobre todos estos elementos lingüísticos y extralingüísticos que conforman el libro.

La obra, al llamar la atención sobre las diferentes relaciones que se instauran entre el texto y su paratexto, enriquece el análisis de cualquier obra literaria y da pie a futuras investigaciones en el campo lingüístico y literario.

Marie-Claire Durand

LENGUAJE Y TEXTOS números 1, 2 y 3

La Coruña (Universidad), Las Palmas de Gran Canaria (Universidad)
y Madrid (S.E.D.L.L.), 1991-93

Promovida desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de La Coruña y dirigida por A. Rodríguez López-Vázquez, esta revista es el órgano de expresión y difusión de la S.E.D.L.L. (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura) y cuenta con un Comité de Redacción en el que está representado un buen número de universidades españolas, y un Comité Científico igualmente variado (representantes de Ginebra, Toulouse, Aberdeen, La Sorbona, Washington, Lovaina, Berlín...). Surge de "la necesidad de promover y desarrollar un revista que trate de enfocar el estudio y la enseñanza de las lenguas y las literaturas como un fenómeno necesariamente globalizador" (nº 1, 1991: Presentación). El Ministerio de Educación y Ciencia, atendiendo al listado de la UNESCO, creó las distintas subdivisiones del área en cuestión: Didáctica de las lenguas y las literaturas españolas, inglesas, francesas, gallegas, catalanas y vascas. Ello implica un reto a los planteamientos de investigación en el campo de las lenguas y las culturas, y de su enseñanza en los distintos niveles educativos, lo que supone la articulación de métodos, procedimientos de análisis, diseños curriculares o planteamientos científicos. De la relación entre todos esos elementos deben deducirse "las bases epistemológicas de la disciplina más general (D.L.L.) y de sus aplicaciones particulares a lenguas o literaturas concretas" (ibid.).

La bibliografía especializada confirma que el intento epistemológico en la concepción de este campo de trabajo es reciente. Lo que se ha venido llamando "tercera generación de didactas de la lengua" ha acabado por entender la necesidad de situar a la disciplina de referencia como eje principal, y también "como periferia de recepción de otras disciplinas" (ibid.). Al respecto, *Lengua-*

je y Textos pretende tener una vocación plural en cuanto al tratamiento temático: estudios que aporten modos de análisis en el objeto (lengua o literatura), en el método (semiótico, funcional, comparado) o en la aplicación a la enseñanza. Su objetivo es "ofrecer a los profesionales de la enseñanza, en el campo de las distintas lenguas y literaturas, un instrumento de reflexión teórica y de aplicación práctica sobre la enseñanza de dichos temas" (ibid.).

El número 1 consta de artículos, reseñas de libros y reseñas de revistas. Los autores de los primeros son Y. Gentilhomme, J. Romera, A.R. López-Vázquez, N. Delbecque, S. López-Abadía, E. Souto, F.J. Díez de Revenga y E. Irizarry.

El número 2 (1992) introduce una sección de "Notas" donde se abordan, de manera más escueta que en artículos de fondo, cuestiones relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas. Entre los autores de artículos, N. Delbecque amplía su estudio previo sobre el orden de los sintagmas en español y en francés y sus implicaciones para la didáctica de ambas lenguas, y aparecen nuevos nombres: J.A. Rondal, E. Alcón, J.R. Guzmán, C. Rosales, M.C. Lejaregui, A. Chaparro, P. Benítez y J.M. Pérez.

El número 3 (1993) supone la incorporación de la Universidad de Las Palmas como coeditora de la revista. En relación con los anteriores, este tercer volumen presenta una mayor concentración temática, y algunos de sus artículos son parte de las ponencias presentadas en el I Seminario Internacional *El teatro y su enseñanza* (La Coruña, septiembre de 1992). Abordan el fenómeno teatral como un proceso que va desde el creador hasta el público en lo que concierne al teatro como género literario mixto, relacionado con la edición (texto) y con la representación (espectáculo), y son sus autores A. Marco, F. de Armas, J.E. Varey, M. Bensoussan, C. Herans, J. Cervera y F. Torres. Otros artículos tratan de aspectos de la D.L.L. y vienen firmados por A. López Valero y A. Mendoza.

El resto de las ponencias presentadas en el seminario mencionado, así como las comunicaciones y talleres, aparecen en el volumen *O teatro e o seu ensino* (Universidad de La Coruña, colección Cursos, Congresos e Simposios, 1993) y son sus autores J. Romera, M. Lourenzo, R.E. Lima y A.R. López-Vázquez (ponencias); A. Delgado Cabrera y M.R. Cabo Martínez (comunicaciones); M. Pérez Gutiérrez, S. López-Abadía, A. Herrero, F. Sánchez, T. Iglesias, G. Lombó, S. Dorado, J.R. Martín y B. Martín (talleres). Tal como se explica en la presentación del volumen, "se trata de contemplar y analizar el teatro como un sistema de signos, ritos y mitos que van más allá de los planteamientos escolares basados en la biografía de autores y de corrientes literarias".

Arturo Delgado

Marín Eced, T.

Innovadores de la educación en España

Universidad de Castilla-La Mancha (col. Monografías), 1991

Este libro, que podría considerarse un complemento de otro de la misma autora sobre *La renovación pedagógica en España 1907-1936* (Madrid, C.S.I.C., 1990), es el resultado de una investigación larga y rigurosa. Es, en esencia, "un completo estudio de los *curricula* de todos aquellos profesionales que, en aquellos años de la J.A.E., se interesaron por mejorar la enseñanza española" (Pedro C. Cerrillo, "Prólogo"). Destaca la importancia de la política de becas, que cesó con el principio de nuestra Guerra Civil, desarrollada por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, de las que disfrutaron cerca de 4.000 profesionales. Esas ayudas a la investigación se llamaban "pensiones"; hoy se denominarían "becas de postgrado". Constituían una prolongación del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza.

En 1900 el 63% de los españoles eran analfabetos, y el mal estaba, naturalmente, en la enseñanza. La J.A.E. proporcionó la ayuda necesaria para intentar una renovación en profundidad a los profesionales (maestros, profesores, inspectores, médicos escolares) interesados en mejorar la enseñanza en España. El camino indispensable era visitar, en el extranjero, los centros más avanzados, con la intención de "europeizar España" y hacerla salir de un retraso, ya secular, en cultura y educación. Se trataba de dar vía a una innovación educativa indispensable, de reformar los métodos de enseñanza, de mejorar edificios, organización, higiene, hábitos alimenticios y desarrollo infantil, o tratamiento de niños disminuidos, entre otros objetivos. Es decir, "modernizar las instituciones educativas en todos los niveles de enseñanza".

El libro es un índice alfabético ("por entender que con ello se facilita el manejo a todo aquel profesional que desee consultar la obra") de los que participaron en tal programa, becados por la Junta, y que estuvieron en el extranjero individualmente o en grupos de investigación, con especificación de todas las actividades relacionadas con ese proyecto de innovación: a qué campo de trabajo se dedicó, en qué país se perfeccionó y qué instituciones visitó, qué obras publicó...

Este informe tiene interés indudable para los que se ocupen de la evolución de la enseñanza española en el periodo mencionado. La propia autora sugiere el interés de completarlo con estudios comparativos de la pedagogía francesa, alemana, belga, suiza o italiana de la época, destacando los centros que en esos años se consideraban pioneros. El interés aumenta, en un momento como el actual, por la similitud de la situación presente (necesidad de renovación ante el fracaso escolar, nuevos programas de estudios en todos los niveles de la enseñanza, función cada vez más compleja de los docentes) de nuestro país y de tantos otros de nuestro entorno cultural.

Arturo Delgado

Medina, Arturo

Pinto Maraña. Juegos populares infantiles
Madrid, Susaeta Ed., 1990 (dos volúmenes)

Nos recuerda el autor, al principio de su prólogo, aquella frase de Schiller que asegura que el hombre no está completo sino cuando juega. Con respecto al niño, es sin duda innecesario insistir en la importancia que para él tiene el juego ("una tan reveladora actividad, una tan incitante energía creadora") y la atención que, por lo tanto, debe dedicarle el educador, y más particularmente a los juegos dirigidos o programados con fines pedagógicos (no se consideran aquí las llamadas "incitaciones intuitivas", realizadas espontáneamente y en solitario). Dentro de ellos, Medina limita el campo e incluye en su libro sólo los que tienen un origen popular y son ya tradicionales, aquellos que han permanecido suficientemente en la memoria de los pueblos y han pasado a formar parte de su fondo cultural. En definición del autor, son juegos tradicionales "los que, formando parte de la cultura de un pueblo, son enseñados y aprendidos desde orígenes lejanos no precisos, y reiterados posteriormente con las mismas estructuras, con casi idénticas palabras, movimientos, fórmulas, melodías...".

Se trata de un patrimonio incompleto, porque muchos juegos de antes nos son desconocidos en la actualidad, al haber desaparecido; otros sólo perviven en el recuerdo de los más viejos, en zonas marginales urbanas o en medios rurales aislados, porque "el paso de la sociedad agrícola a la industrial supuso un gran revés para la persistencia y expansión de estos juegos". Como consecuencia de ese cambio, el niño tiene limitado su espacio lúdico y, por tanto, sus posibilidades de jugar (ya raramente puede hacerlo, por ejemplo, en la calle) y por eso son los maestros quienes deben propiciar que tal actividad se fomente. También porque los juegos "constituyen uno de los más agraciados y distraídos recursos para el acertado empleo del tiempo libre", y por otras siete razones que aduce el autor (pp. 6-7).

A pesar de la pérdidas arriba mencionadas, Medina puede presentarnos una amplia variedad de esos juegos tradicionales, representativos en este caso de Castilla-La Mancha, Castilla-León, Andalucía, Madrid y Extremadura, como resultado de años de investigación al frente de sus alumnos de la E.U. de Magisterio "Pablo Montesino", a los que dedica el libro porque su colaboración ha sido esencial en su elaboración. La ausencia de juegos de otras comunidades autónomas (incluida la canaria) queda paliada con la correspondiente relación bibliográfica (y allí: Pérez Vidal, J.: *Folklore infantil canario*, Las Palmas, Instituto Canario de Etnografía y Folklore, 1986).

Para la clasificación confiesa el autor haber tropezado con arduas dificultades, llegando a una solución meramente aproximativa por la gran cantidad de variables posibles, que se interfieren en diversos grados: edad y sexo de los jugadores, el lugar, el ambiente, la estación del año, la hora, el empleo o no de

instrumentos, la existencia o falta de canciones, el número y distribución de los participantes... Los juegos relacionados se agrupan en nueve apartados, con un décimo (juegos escénicos) que sería el objeto de una próxima publicación.

El tomo I comprende los cuatro primeros grupos: juegos de los primeros años, de corro, de comba y de barca, y de filas. El tomo II, los cinco restantes: juegos de perseguir, de correr y saltar, de lanzar, varios ("especie de cajón de sastre demostrativo de la inclasificabilidad de inconexos juegos") y canciones.

Este libro de Arturo Medina ha logrado su segunda edición (la primera es de 1987). Es atractivo, tanto por su contenido como por su presentación (con profusas ilustraciones de Carmen Andrada) y útil para los maestros que quieran intentar divertir a sus alumnos con alguno de esos juegos tradicionales.

Arturo Delgado

Nunan, David

Research Methods in Language Learning
Cambridge University Press, 1992

Es el libro de Nunan un manual básico para el conocimiento de los métodos de investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, y que a la vez invita al docente a la investigación. Este libro, aparte de dar una visión actualizada de los métodos de investigación, también pretende ayudar al no-investigador a desarrollar una visión crítica y analítica que le permita leer y evaluar informes sobre investigación con una base científica. Asimismo Nunan plantea como objetivo ayudar al lector a desarrollar las habilidades investigadoras apropiadas de tal forma, que al final de nuestra lectura, nos planteemos cuestiones a las que podamos responder siguiendo los procedimientos adecuados para la recogida de datos, su análisis, y la presentación de los resultados de la investigación de forma accesible.

Es un libro eminentemente práctico y podemos decir que es una introducción bastante completa a los métodos de investigación en el aula, sin llegar a adoptar un punto de vista concreto. El carácter práctico de este libro, que nos da pie para discutir y criticar una gran variedad de métodos de investigación, está no sólo en la presentación de cada capítulo, sino también en el desarrollo del mismo. Nunan, en cada capítulo, presenta interrogantes del tipo: *What is/are the basic key/principles of...? What do we mean by...?*, que son respondidos en la exposición del mismo, recogiendo las ideas de varios autores y aportando su propio punto de vista. A su vez cada capítulo tiene la misma estructura que le da ese carácter práctico. Comienza con la teoría que desarrolla a lo largo del capítulo, para ya casi al final terminar con una conclusión, preguntas

y tareas que nos hacen reflexionar y aportar nuestro propio conocimiento, concluyendo con lecturas complementarias a cada capítulo.

El libro está compuesto por ocho capítulos. El capítulo 1 tiene como objetivo presentarnos los métodos de investigación en Lingüística Aplicada. Los capítulos 2, 3 y 4 tratan respectivamente los siguientes métodos de investigación, experimental, etnográfico y estudio de casos. El capítulo 5 se centra en el aula y los métodos de observación en la misma. El capítulo 6 trata los métodos introspectivos en la investigación, tales como: *think aloud techniques, diaries and retrospection*. El capítulo 7 nos presenta la recogida y análisis de datos que se dan en contextos de interacción de forma natural. Una vez que ya los tenemos, el capítulo 8 nos muestra cómo interpretar los datos de los usuarios de la lengua, tratando de diferenciar entre *evaluation* y *assessment*. En este capítulo también se revisan los diferentes tipos de evaluación.

El capítulo 9 revisa la reciente literatura sobre la evaluación en la educación de una lengua, y resalta algunos problemas prácticos relacionados con la recogida, cotejo y análisis de la evaluación de los datos. El capítulo final es eminentemente práctico y nos presenta, paso a paso, como llevar a cabo una investigación: –formulación de hipótesis, selección de un diseño de investigación apropiado, y el análisis y presentación de los datos obtenidos.

Elisa Ramón Molina

Oxford, R.L.

Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know
Newbury House, Rowley (Mass.), 1990

Teniendo como punto referencial todas las investigaciones que han tenido como objetivo el análisis de las estrategias de aprendizaje, Rebecca L. Oxford nos presenta en este libro una taxonomía de las estrategias usadas para aprender una segunda lengua o lengua extranjera.

Lo dicho en el párrafo anterior podría servir de introducción a numerosas reseñas de libros que estudian este mismo campo (Rubin, J. 1987, O'Malley, J.M. y A. U. Chamot 1990, etc.). Sin embargo, no haríamos honor a la verdad si dijéramos que en este trabajo se nos presenta tan sólo una taxonomía más puesto que la autora ha conseguido una obra que consideramos un punto de inflexión dentro de la literatura específica al tema.

El primer aspecto que destacaríamos de este libro es justamente la taxonomía que nos presenta. Se dividen las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. En el segundo grupo se incluyen las metacognitivas, junto a las socio-afectivas, mientras que en las directas aparecen las cognitivas, las de memoria y las de compensación.

De todos los subgrupos, el de compensación es el que resulta más novedoso. Aquí se incorporan las estrategias usadas por el aprendiz a la hora de usar la lengua y en particular las que tienen como objetivo principal el superar las limitaciones provocadas por un insuficiente dominio de la lengua que se estudia. Hasta ahora estas estrategias eran llamadas de comunicación y sólo hacían referencia a la destreza de "hablar". Por tanto, la autora opta por ampliar el concepto incluyendo todas las destrezas puesto que ya hoy en día nadie duda que, por ejemplo, la lectura es una actividad comunicativa. Y en segundo lugar, incluye a estas estrategias de compensación dentro de las estrategias de aprendizaje, ya que el acto de comunicarse en sí mismo es probablemente una de las actividades que más aprendizaje provoca.

El segundo aspecto que destacamos de este libro, dirigido a los profesores de lenguas extranjeras, es su planteamiento didáctico. Cada grupo de estrategias es presentado de una manera clara y concisa, para luego plantear ejercicios de reflexión dirigidos al lector, y finalmente terminar con actividades que potencien el uso de esas estrategias por parte de los alumnos.

En definitiva, nos encontramos ante una obra que facilita enormemente el trabajo de aula a los profesores porque no sólo acaba con la confusión creada por la clasificación de las estrategias comunicativas aparte de las de aprendizaje, sino que también facilita al profesor un conjunto de actividades para llevar directamente al aula.

Marcos Peñate Cabrera

**Ruiz de Francisco, I.; Perera Santana, A.;
Guerra Sánchez, O.**

La poesía a través de la imagen
(*Didáctica de la poesía a partir de la pintura de Néstor*)
Las Palmas de Gran Canaria, Universidad
(Departamento de Didácticas Especiales), 1993

Los autores dan cuenta en este libro de una experiencia didáctica llevada a cabo con alumnos de la E.U.M., centros de E.G.B. y el Museo Néstor de Las Palmas. Se enmarca en la interdisciplinariedad que propugna la Reforma, con la integración de "materias transversales" en el currículo. Pretenden así lograr un trabajo integrador de la enseñanza de la lengua y la literatura por un lado, y la sensibilización artística por otro. Su finalidad es "ofrecer al docente algunos recursos disponibles para trabajar con los textos literarios, recursos que pueden sugerirle otros medios y estrategias de enseñanza" (Introducción).

La primera parte es una presentación histórica, que los autores consideran "necesaria, pero no exclusiva", y que no tendría que situarse obligatoriamente en ese lugar ("Que coloquemos este apartado al principio tampoco quiere decir que sea lo primero en abordar en el momento de trabajar con nuestros alumnos"). En ella, de modo breve, se explica el simbolismo pictórico y literario en general, para tratar luego de la misma Escuela (en sus dos facetas) en las Islas, y más específicamente del *Poema del mar* de Néstor de la Torre.

El capítulo II ("La poesía en el aula") contiene consideraciones teóricas sobre el tema indicado en el título, con defensa del uso globalizador de la poética y reivindicación (sic) de una educación desde la imaginación, que tiene sus raíces en la obra de Gianni Rodari. Según los autores, "el uso libre del lenguaje estimula la imaginación del niño y éste la aplicará sobre otros aspectos de su experiencia vital". Afirman también que "no sólo son creativos los genios o los artistas, todos tenemos la posibilidad de serlo". Parten de la base de que al niño le gusta escribir y detallan sus primeros contactos con la poesía, empezando con las nanas y canciones que se le suelen cantar "para dormirlo, tranquilizarlo o simplemente divertirlo" (nos da la impresión, sin embargo, de que tal hábito es, hoy en día, más bien minoritario) y siguiendo luego con las retahílas y el folklore infantil, cuyos textos "presentan un caudal riquísimo que servirá para unir niño-literatura" (sic). Pasan a explicar los objetivos que se trazaron con la experiencia en cuestión; se inscriben en las directrices de la Reforma y son: que el niño perciba la interrelación lengua-literatura; que aprenda a valorar los textos con sentido crítico; y que sea capaz de emitir juicios y de potenciar su creatividad. Se pueden resumir diciendo que con todo ello se pretende motivar para la escritura "original y creativa". Explican a continuación la metodología y las actividades.

El capítulo III ("Didáctica de la literatura") es la consecuencia, en el terreno práctico, de las consideraciones anteriores. En él se explica, de modo más detallado, el proceso didáctico desarrollado.

El capítulo IV ("Los textos") recoge los poemas que fueron el resultado final de la experiencia llevada a cabo, "textos de los niños, de los jóvenes y de los no tan jóvenes". Los seleccionados (entre los que se intercalan reproducciones de los cuadros de Néstor que sirvieron de inspiración a este grupo de incipientes vates) constituyen "una muestra mínima", una breve antología de todos los que llegaron a escribirse.

La experiencia parece interesante, y puede dar ideas didácticas a los docentes de lengua y literatura de todos los niveles, que es precisamente la intención de los autores. Ése es el valor principal de este libro. La enseñanza activa de esas materias tiene ya cierta tradición, aunque no esté completamente generalizada.

Arturo Delgado

Siles Artes, J.
Didáctica del español para extranjeros
Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, 1992

Este libro de José Siles Artés, premio de Investigación "Pablo Montesino" 1991, es una obra eminentemente práctica diseñada para la enseñanza de la lengua española como segunda lengua y con dos objetivos primordiales, pues como señala el autor en la introducción, se trata de "un libro de recursos para el profesor de español para extranjeros y, al mismo tiempo, un curso de formación para aquellos que quieran iniciarse en este tipo de enseñanza". Es por ello un manual destinado al profesor, o al futuro profesor, pero no para alumnos que aprenden una nueva lengua. Para cumplir ese doble objetivo el autor ha ideado dos tipos de ejercicios para las diferentes unidades. Por un lado están aquellos que van dirigidos a ser aplicados en una clase real, ante el alumnado que está aprendiendo la lengua extranjera. Son las denominadas "macrolecciones". Otros ejercicios están pensados para ser practicados entre los mismos profesores que se adiestran en este tipo de técnicas. Reciben, según la terminología del libro, el nombre de "microlecciones".

La estructura del libro responde a una división en unidades didácticas (doce en total) cuyo orden no tiene que ser necesariamente respetado, según indicación del autor. Las unidades son las siguientes: "La representación", "Juegos y pasatiempos", "Las canciones", "La repetición", "El léxico", "La comprensión lectora", "La gramática", "El dictado", "La comprensión oral", "La expresión oral", "La expresión escrita", y "La pronunciación". En cada una de ellas hay ejercicios de nivel adelantado, medio o elemental, expuestos de manera muy esquemática, y seguidos de las sugerencias de aplicación oportunas, según se quieran concebir como una "macrolección" o una "microlección". Se cierra el libro con dos modelos de fichas (muy sencillas), según los tipos de lección, que le sirvan al alumno para realizar sus pequeñas programaciones. En la ficha de la "macrolección" se adjunta, además, una "ficha de observación" con orientaciones para evaluar a los compañeros o para autoevaluarse. Se incluyen epígrafes como "Dominio de la lengua", "Uso de la voz", o "Dominio de la clase", aspectos que junto a los otros nos parecen importantes cuando se trata de enseñar una lengua a extranjeros.

En un momento en el que España se ha decidido a seguir el ejemplo de Gran Bretaña al conceder los diplomas de español para extranjeros, y cuando la enseñanza de la lengua española está en auge en diversos países del mundo, publicaciones de este tipo no dejan de ser útiles para todos aquellos que se lancen a esa aventura. El libro que comentamos –aunque breve y quizá un poco parco en explicaciones y orientaciones metodológicas– contribuye a ese fin.

Oswaldo Guerra Sánchez

V.V.A.A.

Enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria
Madrid, Rialp, 1992

Este libro es el nº 21 del *Tratado de Educación Personalizada*, proyecto de 33 monografías coordinadas por Víctor García Hoz que aborda los más diversos temas relacionados con la educación personalizada, la mayor parte de ellos dedicada a distintas disciplinas de enseñanza. En el caso concreto que nos corresponde comentar, nos encontramos ante un libro en apariencia compacto, encabezado por un capítulo ("La educación personalizada en la enseñanza de la primera lengua") que contextualiza la enseñanza de la lengua y la literatura en la filosofía que inspira a esta colección. Sin embargo, esa aparente unidad se va desdibujando al avanzar la lectura del libro, pues está compuesto por otros seis capítulos, además del primero, elaborados por diferentes autores que lógicamente tienen distintos estilos y formas de trabajar y que en este libro contrastan sobremedida.

El segundo capítulo del libro, "La enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria", de L. Álvarez Aranguren, ofrece una interesante defensa de la globalización en la Educación Secundaria, y continúa con un recorrido esclarecedor sobre problemas como las metas y objetivos en la enseñanza de la literatura, el problema de qué enseñar en literatura y cómo llegar a ella, etc.

En el capítulo tercero, "El comentario de textos literarios", C. Gil y L. Moliner, más que ofrecer unos principios teóricos al respecto, han optado por reflejar un ejemplo práctico, el comentario de un texto de Antonio Colinas llevado a cabo por alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. Con un desarrollo expositivo claro, los autores ofrecen un modelo correcto de análisis textual en el aula.

"El análisis de obras literarias como medio de formación ética", de A. López Quintás, constituye la cuarta parte del libro, y en ella se defiende el llamado "método lúdico-ambiental". Los ejemplos propuestos nos parecen quizá demasiado ambiciosos por su complejidad para la Educación Secundaria. Sin embargo, el método podría ofrecer orientaciones para el trabajo con materias transversales, como por ejemplo, en este caso, la filosofía y la ética.

El trabajo de M.V. Reyzábal, "Didáctica de la comunicación oral", nos parece uno de los más interesantes del libro, sobre todo teniendo en cuenta lo olvidado que está el lenguaje oral en las Enseñanzas Medias. Son de gran utilidad las apreciaciones que hace la autora con respecto a diversas técnicas del lenguaje oral como el diálogo, la exposición, el debate y la entrevista, con propuestas concretas de intervención en cada caso.

El capítulo sexto, "Orientaciones para un eficaz manejo del diccionario", de L. Gómez Torrego y A. Díaz Barranco, a partir de unas experiencias prácticas con alumnos de 8º de E.G.B. y 3º de B.U.P., ofrece una orientación sobre los

diversos problemas que se le pueden plantear al profesor y al alumno en el manejo del diccionario, tales como aspectos de polisemia y homonimia, las informaciones gramaticales y morfológicas, la cuestión de las abreviaturas, etc.

El último capítulo, "La evaluación en el área de lengua y literatura", de M.A. Casanova Rodríguez, es un trabajo completo sobre otro de los aspectos más complejos y olvidados de la Educación Secundaria. Por ello, nos parece afortunado que –a diferencia de otros trabajos de la misma índole– se haya incluido un aspecto tan importante como éste.

El libro se cierra con unos apéndices sobre terminología gramatical, cuestiones prácticas de redacción, y orientaciones para el uso correcto de la tilde y los signos de puntuación.

Oswaldo Guerra Sánchez

V.V. A.A.

Nuevo Discurso de las Letras (Jornadas de Lengua y Literatura)
Bilbao, Universidad de Deusto, 1991

En la contraportada del *Nuevo Discurso de las Letras*, publicado por la Universidad de Deusto, leemos la siguiente idea de Roman Jakobson: "Un lingüista ciego a los problemas de la función poética del lenguaje y un erudito de la literatura indiferente a los problemas que plantea la lengua y que no esté al corriente de los métodos lingüísticos son igualmente un caso de flagrante anacronismo". Sobre esta premisa se configuran las *Primeras Jornadas de Formación del Profesorado de Lengua y Literatura Españolas*, celebradas en la citada Universidad entre el 22 de octubre y el 6 de noviembre de 1991. Este libro es, pues, la recopilación de seis conferencias que se impartieron en estas Jornadas, y tiene como fondo la enseñanza de la lengua y la literatura españolas como elementos relacionados, no excluyentes entre sí; indispensables ambos para el estudio y el conocimiento del español.

La primera conferencia es la titulada "Literatura y enseñanza (perspectivas del creador)", de Jorge Edwards. En ella, este escritor y novelista chileno reflexiona sobre la docencia de la literatura desde el punto de vista del escritor. Bajo este prisma establece tres temas: el de la memorización y la memoria –decantándose por esta última, en detrimento de la primera–; el de la literatura comparada –difícil de hacer pero apasionante y necesaria–; y el del análisis o interpretación de la obra literaria –donde hay que dejar un hueco importante a la creatividad–.

"Desarrollo y evaluación de habilidades lingüísticas", de M^a Luisa Gómez Barreiro, es la segunda conferencia. La autora profundiza en los procesos de adquisición de las habilidades lingüísticas que permiten saber cómo se incorporan

en éstos la práctica de las actividades del aula. Es un proceso psicolingüístico que se intenta descubrir a través del análisis de las habilidades discursivas, y que puede ser utilizado para corregir las deficiencias lingüísticas de los alumnos.

Blas Matamoro habla en la tercera conferencia de las "Corrientes actuales de la Literatura Universal". Se centra en la crisis del modelo narrativo. Para él, esta crisis opera con la propuesta cervantina de crear un personaje que sea capaz de comprender que es personaje de novela y que la realidad que vive es una ficción.

La cuarta conferencia es la de Roberto Pérez: "Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en bachillerato". Además de conceder al bachillerato un lugar predominante en la educación literaria de los alumnos, educación que es básica para aquellos que se dispongan a estudiar Filología Hispánica, recalca en cuestiones imprescindibles en la enseñanza de la literatura: el cultivo del gusto estético, el conocimiento de los períodos literarios, destreza en la lectura, y la convicción de que cada texto exige un acercamiento propio.

"La novela española en lengua castellana desde 1975", de José Manuel Pérez Carrera, es la quinta conferencia de esta recopilación. En ella se nos proporciona una amena y clarificadora visión del desarrollo de la novela desde el año 1975 hasta, prácticamente, nuestros días. No sólo detalla las generaciones de narradores que incluye en este periplo de la novela española, sino que además clasifica las obras según subgéneros y clases. Entra este estudio, sin duda, en la línea de las investigaciones más recientes, y esperadas, sobre la última narrativa española.

La última conferencia encuadrada en *Nuevos Discursos de las Letras* es la de Hernán Urrutia, "Evaluación de la madurez lingüística en una muestra de egresados de Enseñanza Media". En ella observamos cómo son analizados la madurez morfosintáctica, el dominio de vocabulario, la comprensión de lectura y la capacidad de redacción y argumentación de los estudiantes. Este trabajo exhaustivo está expuesto por Hernán Urrutia de una forma detallada, con lo que facilita la comprensión de un proceso que se muestra muy efectivo para la enseñanza de la lengua.

Francisco Quevedo García

V.V. A.A.

Narrativa española actual

Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones, 1990

Narrativa Española Actual es el resultado de las *Primeras Jornadas de Literatura* celebradas en Toledo. El enunciado bajo el que fueron presentadas tales Jornadas fue el de *Realidad y fantasía en la narrativa actual española*. Este

enunciado sugerente abría paso a la relevancia que en la literatura española está alcanzando la última narrativa. Desde este punto de vista, éste es un libro que interesa al estudioso de esta disciplina, sobre todo por el carácter teórico y al mismo tiempo pragmático, que encontramos en sus reflexiones, afianzado ello por la colaboración no sólo de investigadores, sino también de escritores encuadrados en esa narrativa.

Precisamente uno de estos autores, Luis Mateo Díez, es el que encabeza los estudios que contiene este texto. El título de su trabajo, "Novela: realidad y fantasía, una reflexión", nos introduce de lleno en la idea básica de estas Jornadas. El novelista leonés afirma que estos dos elementos –la realidad y la fantasía– pueden estar mezcladas en la novela, que no se tienen por qué rechazar, que "el universo de la novela –ese universo que en las palabras, en la escritura, adquiere su solvencia imaginaria– puede envolver en el lago común de sus aguas, las de la ficción, la fantasía y la realidad de todo lo que se vive y de todo lo que se inventa y se sueña".

Otra escritora de la narrativa española actual, Soledad Puértolas, sigue explorando en esa dualidad –fantasía y realidad– en la novela, con "Al margen de la vida", una ponencia que concluye con un mensaje que ratifica su título: la literatura tiene como gran privilegio el de "su competencia con la vida". La realidad siempre será el lugar de donde procede la creación literaria, pero a su vez el escritor sigue pugnando por establecer los límites que lo separan de lo real.

"Mi obra es la fantasía de mi realidad", dice Luis Alfredo Béjar como idea concluyente sobre la que bascula su disertación –"Fantasía y realidad, una sola realidad"–. Con esta visión se inclina a dudar de la relación existente entre la narrativa española última y el contexto en que se inscribe.

A pesar de saberse deudor de la realidad, Fernando Martínez Gil defiende la necesidad de incorporar el idealismo a la creación literaria. Para él, el oficio de la escritura parte de la concepción de rebeldía, de no asumir como único el panorama de lo existencia física.

Andrés Sorel, al desarrollar el enunciado de estas *Jornadas*, recalca en un elemento indispensable en la actividad creadora: el lenguaje. Nos dice que éste "se detiene sobre los paisajes físicos y humanos: interioriza su visión, define sus perfiles, traspasa sus apariencias, amplía la dimensión única de la realidad". En definitiva, nos presenta la posibilidad de novelar.

El editor y escritor José Esteban se interroga sobre la relación que hay entre la novela y los españoles. Para contestarla recurre a un análisis concreto desde el *Quijote* a nuestros días, en los que contempla, con delectación, una literatura vuelta hacia sí misma.

Ramón Buckley, en "La novela de la ruptura", profundiza en la denominada generación de 1968, aquella que plantea una alternativa clara a la novela realista social, y que asume el concepto de literatura como "forma de transgre-

sión". Buckley apoya su análisis con una crítica de textos seleccionados que favorecen la aproximación a esta narrativa.

La ponencia de María del Pilar Palomo, "La novela histórica en la narrativa española actual", se centra, como bien indica su título, en una de las modalidades novelescas más presentes en la última narrativa española. Para analizar las narraciones históricas actuales hace, en primer lugar, un recorrido introductorio de la novela histórica que ilustra el pasado de esta forma literaria y nos vierte en una crítica precisa de su quehacer en el presente.

Por último, José María Merino nos habla de la literatura fantástica, proponiendo desde el comienzo que eliminemos los adjetivos y las clasificaciones en torno a la literatura. Así mismo, nos convence de la importancia de la fantasía en la actual narrativa, envuelta en "este tiempo, marcado por la pérdida de la identidad, la desintegración del yo y la imposibilidad de la memoria".

Francisco Quevedo García