

próximo a todo cuanto refleja derrota, sea la derrota de la naturaleza ("Los cauces de la selva"), sea la de los sueños infundados ("Carta de un náufrago", "En el garaje"), la de la desesperación ("Pistas falsas"), la de los enfermos ("Horario de visitas"), la de los que viven el miedo cotidiano de la tenencia de armas de fuego ("Disparos") y experimentan la tristeza de los moteles ("Motel de carretera"). Breves estampas estadounidenses, en suma, en las que el yo se sitúa en el polo opuesto de una América idealizada.

Tal como indica el título de la tercera parte, en "Psicología de las cosas" se plasman diversas percepciones sobre sentimientos, sobre personas, y sobre cosas, a menudo bien cotidianas. Y no resulta menos cotidiana la relación de la propia autora con la palabra, y justamente esa relación es la que constituye el eje en torno al cual gira la última gavilla de *Los días gemelos*, culminada con el poema "Poética". En dicha sección se agrupan textos en los que implícita o directamente se está aludiendo a la creación literaria. En algunas composiciones, en efecto, se alude al crear literario de manera indirecta, así en "Oficio de creación" y en "Musarañas", pero en otras la referencia *ad hoc* se explicita, como en "De un viejo libro extraigo", "Despedida", "Las palabras", "Madurará tu obra", y por supuesto "Poética". En los antecitados textos se nos transmite el gozoso descubrimiento de nuevas palabras en viejos libros, la emoción de captar la vida en el seno de los vocablos, el sentimiento del impulso creacional que pugna por salir desde lo más íntimo, la conciencia del emergente crecer de una senda lírica personal, deteniéndose Ana Merino, al cabo del libro, en el poema "Poética", a reflexionar sobre sus características.

En *Los días gemelos* observamos una lógica continuidad con la gramática literaria que manifestó la autora en *Preparativos para un viaje*. Pero era de esperar también, como así ha sido, una más lograda plasmación de la lengua poética, cuya desnudez, autodeclarada en el poema "Poética", no empece que en su universo imaginístico apreciemos mejores realizaciones en el lenguaje metafórico, con frecuencia de índole surreal, y no empece tampoco que se destaque en el libro una más ostensible voluntad constructiva, de la que son ejemplo palmario las estructuras rítmicas anafóricas de numerosos textos, un recurso tan habitual en la obra que es más rápido señalar las composiciones en las que no se produce esta técnica que aquellas en las que se da. Sería interesante, al respecto, estudiar las variables que cabe señalar en este procedimiento tan insistente. Pero esta pesquisa excedería los límites de estas notas, porque hay muchos ejemplos diversos. En conexión con esta técnica rítmica estructurante, señalaremos un único supuesto en el libro, el texto titulado "Domingo de Resurrección", en el que se organizan los contornos compositivos merced a una suerte de estribillo paralelístico.

José María Balcells

RICHARDS, JACK C. y LOCKHART, CHARLES : *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, 1994, 198 pp.

Si la mayoría de los libros que abordan el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras intentan ofrecer una visión de la cuestión "desde fuera", el lector

encontrará en este trabajo (lo citaré por *Estrategias*) un intento de aproximación a los procesos reales de enseñanza pero "desde dentro", explorando los entresijos de la labor docente, labor que, por otro lado, los dos autores opinan que debe ser iniciada por el propio profesor. Él es quien debe realizar ese proceso de observación, de introspección de sus propias clases; él es quien debe comenzar a reflexionar sobre su propia manera de proceder para lograr su autoevaluación y, por consiguiente, mejorar en su tarea docente.

Con esta premisa, el libro se estructura en nueve capítulos precedidos de una breve introducción. Al final se incluye un epílogo que, con unas breves pinceladas, nos resume los contenidos vistos a lo largo de la obra.

Ya desde la introducción Richards y Lockhart abogan por la necesidad de que el profesor examine su labor en la clase, pero también sus creencias o sus presuposiciones para así reflexionar con espíritu crítico sobre el propio proceso de enseñanza. Al hacer esto, el propio profesor debe plantearse una serie de cuestiones básicas a fin de conseguir una completa autoevaluación de su labor, enmendarse en algunos aspectos y comprobar la buena marcha de las nuevas estrategias puestas en funcionamiento. Los dos autores toman como punto de partida una serie de máximas en las que se van a apoyar las técnicas que presentan para realizar una eficaz reflexión sobre el proceso de enseñanza: no basta con aplicar mecánicamente unas mismas estrategias, hay que ponerlas en tela de juicio; no es suficiente con tener una larga experiencia docente, hay que someter a examen consciente esos mecanismos empleados para así enjuiciar la labor que se está llevando a cabo.

El libro incita continuamente a la reflexión, pero no sólo con el texto, sino también con el breve epígrafe titulado "Reflexión y debate", que ya desde la introducción comienza a aparecer al final de cada uno de los apartados tratados en el capítulo. En él se incluyen preguntas y actividades que invitan al lector-profesor a profundizar, a reflexionar sobre lo que acaba de leer de acuerdo con su propia manera de actuar.

El capítulo 1 lleva por título "Enfoques sobre la investigación". Si en la introducción ha hecho hincapié en la necesidad imperante que debe tener el profesor de someter a juicio su propia labor profesional, en este capítulo se le presentan una serie de procedimientos que le ayudarán a realizar esa particular investigación. En concreto, recogen seis: diarios, informes de clase, encuestas y cuestionarios, grabaciones en vídeo o en audio, la observación de un profesor en ejercicio por parte de un profesor en formación, o bien de un profesor en ejercicio a otro compañero y la investigación en acción. Con este último procedimiento se pretende poner en práctica un plan que suponga el cambio de algún aspecto de la clase seguido de la observación de los efectos que este cambio ha producido. En cada uno de los procedimientos se señalan sus ventajas e inconvenientes, se ofrece la información acerca de cómo utilizarlo, en qué puede ayudar al profesor o qué es lo que se consigue al recurrir a él. Este primer capítulo incluye al final una serie de apéndices que ofrecen modelos que se pueden seguir en algunos de los procedimientos presentados anteriormente. En muchos de los capítulos siguientes también aparecen apéndices que intentan ejemplificar los contenidos expuestos en ellos.

El capítulo 2 se plantea cómo explorar las creencias de los profesores. Para intentar entender la forma en que el docente se enfrenta a tareas tan importantes como seleccionar actividades de aprendizaje, presentarlas, realizar ejercicios prácticos, etc., se examinan las creencias que subyacen, que están en el fondo de estas

acciones. Todas estas ideas determinan en gran medida la manera de actuar del profesor y los autores la denominan "cultura de la enseñanza". El capítulo aborda las creencias de éste en distintos aspectos del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras: desde la manera de concebir el propio proceso de enseñanza de esa lengua meta hasta las creencias sobre el programa y el currículo o sobre la enseñanza de lenguas extranjeras como profesión.

A partir de este capítulo se incluyen una serie de actividades de seguimiento que fomentan la reflexión de manera directa. Por medio de estos ejercicios se intenta de alguna manera que el profesor observe, analice y someta a un examen crítico su propia tarea. Las actividades consisten en la aplicación de alguno de los procedimientos vistos en el capítulo 1 a los temas tratados en los apartados precedentes.

El capítulo 3 toma en consideración de forma explícita a la otra figura indispensable en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno. Si las presuposiciones del profesor determinan en gran medida la manera de enfocar el proceso de enseñanza, las creencias del estudiante de una lengua extranjera también van a ser decisivas a la hora de examinar la forma en que éste se enfrenta al proceso de aprendizaje. De nuevo el capítulo aborda distintas cuestiones: las creencias del alumno acerca de aspectos tales como las cuatro destrezas, la enseñanza, el aprendizaje de lenguas, etc.; los estilos cognitivos, estrechamente relacionados con la personalidad del alumno y que reflejarían la predisposición de éste hacia determinadas formas de enfocar el proceso de aprendizaje en conjunto (predominio de aprendizaje analítico, comunicativo...); y, por último, las estrategias que el alumno pone en marcha a la hora de realizar una actividad de aprendizaje concreta (estrategias de memoria, cognitivas...).

A partir de este capítulo se incorporan ejemplos de investigación en acción que pueden ayudar al profesor a profundizar sobre la labor llevada a cabo en sus clases. En este apartado se presenta una actividad realizada por uno o varios profesores acerca de un aspecto tratado en el capítulo. El modelo de presentación de este apartado es siempre el mismo: reflexión inicial sobre la cuestión, planificación de la tarea, acción y reflexión final de los resultados obtenidos.

Los capítulos 4 y 5 están de nuevo dedicados a la figura del profesor. En el primero de ellos se trata el tema de la toma de decisiones por parte del docente. Éste se enfrenta a un abanico de posibilidades entre las que debe escoger la que considere más adecuada con vistas a un objetivo concreto. Ha de tomar conciencia de que su elección determinará de forma importante los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones del profesor abarcan distintos campos: así, tendrá que tomar decisiones antes de comenzar la clase o el curso (de planificación), durante la clase, para cambiar cualquier actividad que no se adapte a la dinámica de ésta (de interacción) y al final de la clase, para comprobar la adecuación de sus resultados (de evaluación).

En el capítulo 5 se tratan los distintos papeles que el profesor puede asumir en su lugar de trabajo, así como otras cuestiones relacionadas con ese tema. En ocasiones, se limitará a ser un mero intermediario de las decisiones de alguien que supervisa la tarea docente; en otros casos, el profesor asumirá un importante papel organizativo para alcanzar unos determinados objetivos; y, por último, hay profesores que piensan que lo más adecuado para conseguir una buena clase es ir adaptándola a la dinámica y a las necesidades de la situación concreta.

En el capítulo 6 se atiende a la estructura de una clase cualquiera, en qué partes debe organizarse ésta para conseguir unos buenos resultados. En concreto, los dos autores reconocen la existencia de cuatro aspectos importantes que se han de tener en cuenta a la hora de distribuir una clase: el comienzo de la misma, momento en el que el profesor intenta presentar a los alumnos los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar; la secuencia, es decir, el "formato" de la clase propiamente dicha; el ritmo, o el tiempo que se va a dedicar a cada actividad para conseguir la progresión y el mantenimiento de la atención por parte del alumno; y el cierre, es decir, las estrategias que ayuden al profesor en su labor de terminar eficazmente la clase.

Una vez estructurada ésta, ¿cómo conseguir que se produzca la necesaria interacción entre profesor y alumno? De ello se ocupa el capítulo 7. En él se examinan las cuestiones relacionadas con este tema, en el que va a influir, de manera notable, el propio profesor.

El capítulo 8 analiza la naturaleza de las actividades de aprendizaje de lenguas que se realizan en el aula. Las actividades son tareas que el profesor selecciona para lograr unos determinados objetivos de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo se presentan las distintas actividades a las que el profesor puede recurrir. También se analizan las distintas dimensiones a las que el docente debe atender cuando se propone seleccionar y diseñar unas determinadas actividades: desde cómo presentar a los alumnos los objetivos de esa actividad hasta cómo evaluar los rendimientos obtenidos por parte de éste.

Por último, el capítulo 9 estudia el uso que de la lengua hacen en clase tanto el alumno como el profesor. Esta lengua extranjera se convierte en el fin que se persigue pero también, al mismo tiempo, es el medio principal para comunicarse en el aula. El profesor y el alumno son usuarios de esa lengua y, como tales, la modifican.

Creo que si alguna frase resume bien lo que el lector encontrará en las páginas de esta obra, fundamentalmente orientada a profesores de enseñanza de lenguas extranjeras, es "la invitación a la reflexión". Lejos de teorizar sin más, el libro nos presenta en un total de nueve capítulos sin orden fijo (salvo el primero, que los autores aconsejan leer en primer lugar), pero perfectamente trabados y relacionados entre sí, las claves o las pistas que ayudarán al docente en ese difícil proceso de autoexamen.

Los dos autores asumen una perspectiva distinta a la de muchos programas destinados a la formación de profesores de lenguas extranjeras. Si siempre se ha pensado que basta con dominar los aspectos más básicos de la tarea docente para ponerlos en práctica y, con los años de experiencia, llegar a ser un buen profesor, *Estrategias* desmonta esta opinión. La experiencia no lo es todo. El profesor es el auténtico responsable de su día a día en la labor de la enseñanza, y los años no bastan para lograr la perfección. El crecimiento profesional se consigue con la autoevaluación constante, con una especie de "examen de conciencia" por parte del docente. Tan importante es enseñar a aprender como aprender a enseñar.

Pero, ¿cómo conseguir que el profesor se meta en sí mismo e investigue su propia labor? Lejos de ofrecer párrafos y párrafos interminables de ideas puramente teóricas, el libro es eminentemente práctico. Incluye constantes actividades, preguntas, ejemplos, que guían al profesor, le ayudan a recopilar datos, le inducen a reflexionar, a observarse a sí mismo, fomentan su espíritu crítico y, en definitiva, le

proporcionan las pautas que debe seguir para lograr un perfecto autoexamen que le llevará a cambiar aquellos aspectos menos apropiados de la tarea que está realizando. Ésta es la más importante aportación de *Estrategias*, lo que hace de él un libro ameno, fácil de leer y del que el profesor obtendrá una poderosa ayuda para iniciar el camino hacia un mayor crecimiento como profesional de la enseñanza.

Verónica Grande

B. SANZ (1996): *La negación en español*, Madrid, ediciones Colegio de España, 1996, 158 pp.

Esta obra tiene un carácter esencialmente didáctico. En efecto, tal y como se señala en la contraportada, lo que la autora pretende es, partiendo de la negación como universal lingüístico, sistematizar su funcionamiento en español y llenar el vacío que respecto a este tema existe en la investigación y publicaciones enfocadas a la enseñanza del español a extranjeros. Se unen, por tanto, en este caso dos intereses que comparto plenamente y que hacen referencia, por un lado, a la problemática del funcionamiento de los términos negativos en nuestra lengua y, por otro, a la enseñanza de la misma a extranjeros.

En efecto, como investigadora que ha trabajado sobre el tema de la negación y como docente dedicada a este tipo de enseñanza desde 1993, soy plenamente consciente de que, a pesar de su complejidad, los numerosos manuales de E/LE que casi de forma constante salen al mercado no dedican, en la mayoría de los casos, un apartado especial a esta cuestión. En este sentido, el libro de B. Sanz viene a cubrir un hueco que advertimos especialmente todos los que nos dedicamos a esta enseñanza.

La obra se estructura en dos partes. La primera de ellas constituye una exposición teórica sobre distintos aspectos de la negación. La segunda se dedica a ejercicios y actividades prácticas. A continuación, comentaré brevemente cada una de ellas.

B. Sanz comienza estableciendo el concepto (capítulo I) y los tipos de negación (capítulo II). Respecto al primer punto, señala que la negación es una categoría semántica con repercusión sintáctica y en ocasiones morfosintáctica, de lo que se deduce que no es simplemente lo contrario de la afirmación. Este último es un planteamiento excesivamente simplista que, en modo alguno, explica la enorme complejidad de los aspectos que se incluyen dentro de su ámbito.

Tras definir aquella, la autora se centra en su estudio en los distintos niveles de lengua. Analiza de este modo la *negación gramatical* y la *negación léxica*. La primera conlleva estudiar la negación en la oración independiente, en las subordinadas y en el nivel del sintagma. Atendiendo a este distinto nivel de incidencia, la autora diferencia entre:

- negación total (capítulo III)
- negación de cláusulas subordinadas (capítulo IV)
- negación parcial (capítulos V-VIII).