

RESEÑAS DE LIBROS

Juan Antonio Chavarría Vargas / Virgilio Martínez Enamorado, *De la Ragua a Sacratif. Miscelánea de topónimos andalusíes al sur de Granada*, Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2009, 152 pp. ISBN: 978-84-7635-869-6.

El libro se abre con un prólogo de Mohamed Meouak (Universidad de Cádiz), quien destaca —sin duda con razón, según vamos a ver en seguida— las virtudes metodológicas de la obra y la valía científica de sus autores. Estos ponen de relieve su planteamiento en un capítulo introductorio (pp. 11-14), donde se adelanta un resumen del contenido. Antes de entrar de lleno en la materia —la interpretación de una serie de nombres granadinos— ofrecen un repaso de la historia de los estudios sobre toponimia árabe granadina (y española en general), una historia que abarca ya cinco siglos y arranca con las interpretaciones de Francisco López Tamarid, Diego de Guadix y Diego de Urrea; citan los primeros estudios propiamente filológicos del s. XIX (Simonet, Gómez Moreno, Eguílaz), y los de los grandes arabistas y romanistas de la siguiente centuria (Asín, Menéndez Pidal, Oliver Asín, Torres Balbás, Terés, Vallvé, Galmés), para centrarse, finalmente, en los investigadores que, aprovechando la valiosa documentación escrita de las primeras décadas posteriores a la reconquista que se conserva, han analizado específicamente la toponimia arábiga del antiguo Reino de Granada, como Seco de Lucena, Martínez Ruiz, Jiménez Mata, entre otros muchos (pp. 15-25). Tras este amplio panorama de los estudios sobre toponimia granadina precastellana, se acomete, en la parte que podemos considerar el núcleo de la obra, el estudio pormenorizado de seis topónimos de la parte meridional de la provincia de Granada.

El primero es el macrotopónimo *Cónchar*, documentado en textos árabes como *Qun̄ya* (forma que demuestra que la consonante final de la grafía oficial castellana no es más que una hipercorrección carente de base etimológica), para el que establecen como étimo el diminutivo lat. CŎNCULA ‘pequeña cuenca encajada entre barrancos’, un étimo plenamente convincente tanto desde el punto de vista fonético (cf. MUSCULUM > moz. arabizado *mulch* ‘morecillo de los brazos’ en Pedro de Alcalá) como desde el léxico-semántico —los descendientes romances de CŎNCA están muy presentes en las hablas romances y la toponimia hispánica— y referencial —el pueblo se sitúa, en

efecto, en “una pequeña meseta encajonada entre dos profundas hondonadas abarrancadas”—.

El segundo topónimo estudiado es el igualmente nombre de lugar mayor granadino *Lentejí*. La única documentación árabe conservada es *al-Intišīf*. Los autores reconocen que “para este nombre de acción de la forma VIIIª perteneciente a la raíz /n.š.t/ no encontramos una explicación convincente”, pues la propuesta en su día por Asín Palacios, que postulaba un significado ‘alegría’ para el étimo, no les “resulta, en absoluto, creíble” (p. 41), juicio que cualquier persona mínimamente familiarizada con la semántica toponímica puede ratificar plenamente. No obstante, aun cuando para los autores del libro el nombre responde a un “término de raíz inequívocamente árabe”, deberían haber tenido en consideración la interpretación que ofreció ya Joan Corominas en un clásico estudio (incluido en *Tópica Hespérica*, t. I, Madrid: Gredos, 1972, p. 52) que los autores curiosamente no mencionan a pesar de una brevísima alusión al moz. lantišku (p. 41): para el gran etimólogo catalán, el topónimo *Lentejí* remonta a un lat. LENTISCĒTUM ‘lugar donde abunda el lentisco’, explicación plenamente convincente tanto desde una perspectiva fonética como desde la semántico-referencial. La única forma árabe documentada, *al-Intišīf*, es fácilmente explicable como falso análisis morfológico de quien transcribió el nombre (tomó la L- inicial como parte del artículo árabe, posiblemente influenciado por una etimología popular similar a la que siglos después establecería Asín Palacios); corrobora esta posibilidad el hecho de que en la documentación castellana son constantes las grafías *Lentixí*, *Lentexit* y *Lentexite*, en las que nunca aparece una A- inicial como sería esperable si estuviésemos ante un topónimo basado en un apelativo árabe.

Más abundante es la documentación árabe conservada en el caso de *Moscaril*, nombre de una fortificación situada en un pico de 763 m. de una cresta montañosa cercana a Almuñécar: repetidamente se documenta como *Muškaril* en textos árabes, si bien el origen lingüístico del nombre indudablemente ha de buscarse en un estrato anterior. Los autores recuerdan que Galmés de Fuentes había estudiado numerosos nombres similares presentes en la toponimia hispánica, para los que postuló como base el lat. MUSCUS ‘almizcle’ al tiempo que rechazaba decididamente un étimo relacionado con MŪSCA ‘mosca’. Sin descartar del todo esta posibilidad, ni tampoco una imaginable relación con ciertos nombres de planta mozárabes documentados por el célebre Botánico Anónimo sevillano (como *mosca* ‘hierba pulguera o eupatorio’), los autores se decantan claramente por un étimo nuevo: un derivado mediante sufijo –ARIA (al que se agrega el sufijo diminutivo –ELLU) de una voz romance preárabe mosca < *MŌRSICA (derivada del verbo lat.-vg. MORSICARE ‘morder, mordiscar, mordisquear’ atestiguado en Apuleyo) con significado ‘hendidura del terreno, muesca o cortadura del terreno’; se señalan nombres paralelos en

otras áreas peninsulares, amén del apelativo ast. *mosca / muzca / muezca* ‘bajón repentino de las cumbres del monte’.

No contamos con ningún testimonio árabe del nombre del importante puerto de montaña La Ragua, por lo que para su interpretación dependemos de la documentación castellana, por fortuna abundante: *Rahgua* (en la traducción castellana de 1518 de un privilegio de época anterior a la reconquista), *Ravah / Raguaha* (en Luis del Mármol), Ragua (repetidamente ya desde el siglo XVI). La clave para la interpretación etimológica la proporciona el *Vocabulista arauigo* de Pedro de Alcalá, donde figuran registros como *espuma de oro* ‘rággua min dehéb’, *espuma de plata* ‘rággua min fidda’, *espuma de plomo* ‘rággua min racác’ y *espuma de salitre* ‘rággua’. El término árabe parece ser una acepción de *ragwa(t)*, cuyo significado básico es ‘espuma’; análogo fenómeno semántico parece haberse dado en el caso del cast. *espuma*, a juzgar por el registro *espuma de plata* ‘argiritis, dis’, ‘lithargirum’, es decir, ‘mezcla de plomo, tierra y cobre que arroja la plata cuando la afinan en las hornazas’, que hallamos en Nebrija. En consecuencia, el nombre habría de ser interpretado como el ‘puerto de las escorias’; al no tener constancia de la presencia de escoriales en el propio puerto de montaña, los autores concluyen que el nombre ha de hacer referencia a las “muchas y ancestrales [escorias] procedentes de las famosas minas del Cenete, territorio de proverbial riqueza metalífera que se encuentra justamente en la ladera norte de este importante paso de alta montaña” (65). Así, el nombre se integraría en una “toponimia de la minería” característica de la región, constituida también por nombres como *Lanteira* (< ARGENTARIA), *Ferreira*, *Alquife*, *Castell de Ferro*: *La Ragua* sería “el puerto de montaña por donde pasaba esa producción de hierro, [...] auténtica «puerta» de salida hacia el mar de los yacimientos del traspais alpujarreño” (65). Esta interpretación, además de ser irreprochable desde el punto de vista puramente lingüístico (tan solo extraña un tanto la h —reflejo sin duda de una consonante aspirada— contenida en tres de las más antiguas atestiguaciones castellanas), resulta en extremo sugestiva desde una visión histórica. Aun así, cabría preguntarse por qué quienes crearon el nombre hacían referencia no al propio metal transportado por el puerto de montaña sino al material de desecho carente de valor, la escoria (que, por lo demás, ni siquiera está presente en el propio lugar designado por el topónimo).

Indudablemente acertada es la etimología que establecen los autores para el topónimo mayor *Restábal*, que interpretan, partiendo de las formas escritas árabes *Ra’s al-Ṭabl* y *Ra’s al-Ṭabal*, como ‘cabeza o cabecera (parte alta) de las tablas’. Esta forma árabe (propuesta como étimo ya por J. Vallvé) contiene el ár. *ra’s* ‘cabeza’ (en dialecto granadino *rās*; Pedro de Alcalá registra *cabeça* ‘raç, ruç’), empleado aquí en un sentido orográfico ‘cabecera, parte alta o superior de un lugar’, y, como segundo elemento, *ṭabla / ṭābla*, voz de origen romance incorporada (a juzgar por el art. ár.) al árabe dialectal presente también en otros

nombres recogidos por los autores; su significado hubo de ser ‘parcela cuadrada o rectangular de tierra labrada, cultivada o plantada de árboles’.

El último topónimo estudiado dentro el capítulo central es *Sacratif*. El nombre del cabo se documenta tanto en la Carta Magrebina de h. 1330 como en el *Ijtisār al-ajbār* (s. XV), ambas veces como *Ṭarf al-Qassīs / Qissīs*. El primer elemento léxico es el conocido ár. *ṭarf* (Pedro de Alcalá recogió *ṭarf* ‘punta de cosa aguda’), bien representado en la toponimia costera de origen árabe de la Península (comp. *Ṭarf al-Qabṭa* = Cabo de Gata, *Trafalgar*, *Trafacandil*, o el port. *Trafaria*, en la península de Setúbal). El segundo componente es el ár. (de origen persa) *qissīs* ‘sacerdote, clérigo cristiano, eremita’ (cf. *quiçis* ‘clérigo de missa’, ‘sacerdote’ en Pedro de Alcalá; la voz incluso llegó a castellanizarse como *caxix / caxiz* en la Historia del Gran Tamorlán). En cuanto a la motivación inicial del nombre, cabría sugerir a los autores la posibilidad de ver en él una referencia a un hecho histórico concreto como la morada en el cabo (lugar muy apropiado para ello) de un eremita cristiano que habría de llamar poderosamente la atención de los musulmanes que se adueñaron de las tierras en el siglo VIII. Muy interesante es también la documentación castellana reunida: hasta el siglo XVIII predominan claramente formas cercanos al étimo árabe: *Trafalcacis*, *Trafalcacir*, *Trafacassil*, *Trafacasil* (la consonante final alterada sin duda se debe a una hipercorrección muy común en el contexto de la fonética dialectal del andaluz). La única forma hoy en uso, en cambio, *Sacratif*, difícilmente puede explicarse como “evolución popular bastante deformada”, como sostienen los autores, por mucho que posea “los mismos e idénticos fonemas, aunque en distinto orden” (p. 95): una alteración tan arbitraria como *Trafacacís* > *Sacratif* (entre otras cosas con una -f en posición final contraria a las leyes de combinatoria fonológica del español) de ningún modo puede deberse a una evolución en la propia habla local; su origen se encuentra sin duda alguna en la transcripción errónea como *Sacratif* en el Mapa Geográfico del Reino de Granada de 1795 que los propios autores reproducen en la p. 87. Ese registro cartográfico, gracias al prestigio que le confería su carácter impreso y al hecho de ser la única fuente que manejarían los autores posteriores (no familiarizados con la pronunciación local tradicional), sería adoptado por éstos, como Madoz y los cartógrafos posteriores, para imponerse de forma generalizada y desplazar la versión etimológica del nombre incluso entre los hablantes (que, sin duda, mantuvieron el uso de la forma tradicional *Trafacacís* hasta fecha reciente).

El libro concluye con reflexiones sobre dos nombres que vienen intrigando a los estudiosos desde hace siglos: *Almuñecar* y *Alpujarra(s)*. Sobre el primero reflexionaban ya los autores árabes; así, *Ibn al-Jaṭīb* afirmó que “el nombre de *Almuñecar* suscita sospechas de mal agüero y se mira con desdén; porque procede de la raíz que significa ‘desgracia’, y las que aquejan a la ciudad comienzan con su propio nombre” (p. 100), y *Yāqūt* relacionó el topónimo con la idea de ‘desviarse de algo, el dado de lado, como si tú lo dejases a tu flanco’. Tras descartar, sin

duda acertadamente, otras interpretaciones (como la propuesta por Vallvé: Almuñécar < **Munt Qabb* ‘Monte del Cabo’, que tropieza con dificultades fonéticas insalvables), los autores, anudando con las citadas interpretaciones ofrecidas por los eruditos árabes, relacionan el nombre con el episodio histórico del fallido desembarco de ‘Abd al-Rahman en Almuñécar: al ser desviado por el temporal el barco de los conquistadores del lugar que habían elegido para atracar, el puerto de Sexi, hacia la playa malagueña de Burriana, los nuevos dueños de la tierra impusieron a la ciudad que no habían podido alcanzar en su primer intento la denominación, basada en su propia lengua, de *al-munakkab*, en recuerdo de ese para ellos sin duda significativo suceso.

Finalmente, para interpretar el nombre *Alpujarra(s)* los autores parten del elemento léxico prerromano *alp/alb*, del que procede el aún hoy vivo apelativo fr. *alpe* / alem. dial. *alp* ‘pasto de alta montaña’, y con el que diversos autores han relacionado una larga serie de nombres, y no solo del entorno de la cordillera que de él toma su nombre, los Alpes, sino incluso numerosos topónimos de la Península Ibérica: *Puig D’Alp*, *Albaret*, *Queralbs*, *Alba* (*de Tormes / de Cerrato*), *Albandi*, *Albizu*, *Rialp*, etc. En el segmento –arra los autores ven el sufijo preindoeuropeo que estudiaron ampliamente Menéndez Pidal y Tovar en un trabajo de 1958. Para explicar formas árabes como *Bušarra* o *Bušārrāt*, y también el —sin duda alguna etimológicamente relacionado— topónimo malagueño *Pujerra*, postulan un falso análisis morfológico por el que los arabófonos identificaron el segmento fónico inicial con su artículo al. Esta explicación bien documentada y argumentada, no obstante, deja abiertas diversas cuestiones: ¿es seguro que la difusión geográfica del elemento *alp/alb* alcanza hasta un área tan meridional como Las Alpujarras? ¿Cómo se explica la secuencia –*uš*– intermedia entre la raíz léxica y el supuesto sufijo –*arra*? ¿Los nombres gallegos homónimos pueden considerarse realmente calcos del granadino (calcos de este tipo son raros, y debería hallarse una justificación histórica para explicar este caso concreto), o surgen de un apelativo análogo vivo en un tiempo en el noroeste peninsular?

El libro concluye con muy completa bibliografía de las fuentes árabes que contienen datos de interés para el estudio toponímico de la región y de los estudios lingüísticos e históricos relevantes; no falta, por último, un útil índice de voces.

La obra que en lo anterior hemos analizado pormenorizadamente puede considerarse una valiosa aportación al estudio, de ya larga tradición, de la toponimia granadina precastellana. Más allá de las interpretaciones etimológicas que ofrece para una serie de nombres concretos —interpretaciones en su mayoría muy convincentes, aun cuando en algunos casos es cierto que no resuelven todos los interrogantes ni invalidan otras alternativas, cosa lógica cuando se trata de un tema tan problemático y polifacético como es la toponimia de estratos antiguos— hemos de resaltar la riqueza del material documental de muy diversa

índole —datos históricos, documentales, lingüísticos, geográficos, etc.— que han allegado los autores, y la habilidad con que conjugan este material en busca del origen de cada forma lingüística. En este sentido podemos afirmar que la obra de Chavarría y Martínez se convierte en modelo para futuros estudios análogos sobre todo por sus virtudes metodológicas: si hasta hace poco los estudiosos se limitaban a poco más que el establecimiento de un étimo más o menos convincente para cada nombre (pensemos, por ejemplo, en el tan conocido libro de Asín, sin duda meritorio para su época, pero muy insuficiente por cuanto prescindía totalmente de documentación escrita y oral, y no tenía en cuenta la realidad histórica y geográfica de los lugares designados por los nombres, ni se preocupaba por la verosimilitud fonética y semántico-referencial de los étimos), en este trabajo se enfoca cada forma lingüística desde los más diversos ángulos relevantes, tanto lingüísticos como históricos y geográficos, tomando siempre como punto de partida las atestiguaciones documentales medievales. Esperemos que los autores continúen esta línea de investigación y nos den a conocer nuevos datos y nuevas interpretaciones, capaces de dibujarnos una imagen cada vez más nítida de estas etapas fascinantes de la historia lingüística y no lingüística de España.

Stefan Ruhstaller

Catedrático de Lengua Española

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

María L. Regueiro Rodríguez y Daniel M. Sáez Rivera, *El español académico.*

Guía práctica para la elaboración de textos académicos, Madrid, Arco/Libros, 2013. 186 pp. ISBN: 978-84-7635-869-6.

La elaboración de textos académicos por parte de los estudiantes universitarios ha crecido en los últimos años, a raíz de la aplicación en España del llamado *proceso de Bolonia* y la entrada de nuestro país en el Espacio Europeo de Educación Superior. No solo se han reestructurado los estudios universitarios, convertidos en grados, sino que se está llevando a cabo una reforma en los propios principios que guían la enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Una de las características que pueden definir más apropiadamente esta renovación es la prioridad dada al trabajo autónomo por parte del alumnado, que se traduce en la realización de diversos tipos de trabajos escritos e intervenciones orales que culminan en un trabajo final de grado.

El libro de María Luisa Regueiro y Daniel Moisés Sáez, profesores de la Universidad Complutense de Madrid, responde a esta necesidad de explicar los discursos en los que la lengua española se desarrolla en las aulas y foros de comunicación universitarios. En este sentido, los autores se sitúan en una línea que se remonta al clásico *Cómo se hace una tesis*, de Umberto Eco (publicado por vez primera en 1977, y todavía hoy reeditado), abiertos a la nueva realidad española,

sin embargo conocida en países como Italia, con su tesis di laurea: si hasta ahora solo un puñado de estudiantes iniciaban los estudios de doctorado después de la licenciatura, hoy día todo estudiante universitario experimenta la necesidad de escribir y defender un Trabajo de Fin de Grado, que supone la puesta en práctica de una serie de competencias y estrategias supuestamente adquiridas a lo largo de la titulación.

Un repaso al contenido del libro dará cuenta de este nuevo perfil que los manuales de español académico deben presentar. Se estructura en seis capítulos y cuatro anexos. El primero, el más amplio, sirve como marco general. Gira en torno a las características del discurso académico desde una perspectiva que aborda tanto las convenciones del acto comunicativo en este medio como los rasgos propiamente lingüísticos. Después, encontramos una serie de capítulos que afrontan la escritura de los géneros académicos principales: para la comunicación escrita, un capítulo (§ 2) sobre textos expositivos: el resumen, el *abstract*, el manual y el examen; otro capítulo (§ 3) sobre textos expositivo-argumentativos: el artículo, la nota, la monografía y la reseña; y otro capítulo (§ 4) para trabajos de investigación tutelados (también expositivo-argumentativos), como son el trabajo de fin de grado, el trabajo de fin de máster y la tesis doctoral. La comunicación académica oral ocupa el capítulo 5, y un capítulo final trata de un tema capital de los textos académicos: los procedimientos de cita y la elaboración de bibliografías. Cierran el libro cuatro anexos que revelan la finalidad eminentemente práctica de esta publicación: un esquema de la relación entre puntuación y sintaxis; una guía de autoevaluación específica para los textos escritos; un cuadro sinóptico de tipos de fuente y referencias en distintos sistemas de cita; y, por último, diversos ejemplos de pósteres, que servirán como modelos a los estudiantes que los precisen.

El capítulo primero parte del concepto de *comunidad discursiva*, que sitúa en la perspectiva pragmática la existencia de unos moldes de comunicación dados en determinados contextos comunicativos y dependientes de unas convenciones sociales particulares. Así pues, no se trata tan solo de desgranar unas características lingüísticas de los textos, sino más bien de describir una serie de actos comunicativos. Por otra parte, en el marco de los textos como productos finales, se hace necesario distinguir las secuencias textuales con las que se construyen los textos y los géneros que sirven de superestructura convencional dada. Se revela en este sentido la influencia de una comprensión de los géneros procedente en última instancia de Coseriu (2007 [1981]). Dos valiosas secciones (§§ 1.6.2-3) se demoran en el tratamiento de las secuencias básicas aplicadas al discurso académico.

De las páginas de este primer capítulo se puede deducir que los textos académicos presentan dos dimensiones que precisan sendos tipos de propiedades: como artefactos lingüísticos, deberán presentar adecuación, coherencia, cohesión y corrección; desde su consideración como mensajes, se

les exigirá universalidad, léxico específico, verificabilidad y replicabilidad (p. 20). Otras listas de propiedades aparecen a lo largo del capítulo (p. 18, fig. 2; p. 22). Son las del primer tipo las que se desarrollan en un epígrafe específico (§ 1.6.1. “Las propiedades del texto académico”), junto con la explicitación de las características lingüísticas de los textos académicos en los niveles léxico, morfosintáctico y ortotipográfico desarrolladas en el epígrafe 1.5.2.

En los capítulos dedicados a los diversos géneros académicos escritos, hay que señalar que no todos ellos reciben el mismo tratamiento. Más allá de la necesaria clasificación, en la que se revela especialmente útil la consideración de las secuencias textuales que intervienen en los distintos géneros, la diversa extensión dedicada a unos y otros sirve para comprobar el interés de los autores por aquellos géneros que verdaderamente necesitan ser dominados por el alumnado universitario: principalmente, el resumen, el examen, el artículo de investigación, la reseña y los trabajos de investigación tutelados. Gran importancia se concede también a los procedimientos de cita, uno de los aspectos que más dificultades plantea a los estudiantes. En las secciones en que se abordan tales contenidos, el libro se convierte, como reza el subtítulo, en una verdadera *guía práctica para la elaboración de textos académicos*.

Por su parte, el capítulo titulado “Géneros académicos orales. Recomendaciones para la comunicación académica oral” distingue, en primer lugar, entre los géneros formativos, a saber, la clase magistral y la exposición oral del alumno. Después reflexiona sobre la delimitación y definición de distintos géneros propios de las reuniones científicas: la comunicación, la ponencia, la conferencia, la mesa redonda y la presentación del póster, esta última especialmente útil por la escasez de publicaciones sobre el género, y porque es tenido en cuenta cada vez en mayor número de encuentros científicos. También el cuarto anexo gira en torno a los pósteres, ofreciendo modelos de elaboración. La segunda parte de este capítulo ofrece pautas de reflexión para mejorar la comunicación académica oral, tanto en los aspectos verbales como en los no verbales, incluidas aquí algunas indicaciones sobre la elaboración de un *Power Point* y su puesta en escena.

Por las características que hemos esbozado, *El español académico* de Regueiro y Sáez está llamado a convertirse en una referencia necesaria para el profesorado que haya descubierto la necesidad de introducir elementos de racionalidad en las prácticas discursivas que propone a sus estudiantes. Desde la perspectiva que ofrece el EEES, el alumnado de los grados no realiza trabajos para fijar determinados contenidos de las asignaturas, sino que más bien aprende a través de la actividad discursiva que despliega a lo largo de sus años de formación. En este sentido, *El español académico* también se constituye como manual útil en el que los estudiantes encontrarán una guía para afrontar la mayor parte de los discursos de la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSERIU, Eugenio (2007 [1981]), *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Madrid, Arco/Libros.
- LUENGO, Juan Luis, Francisco Javier Perea y M^a Carmen García (2011), “Producción textual en la Universidad: una investigación para la innovación docente”, en Núñez Delgado, M^a Pilar y José Rienda (coords.), *La investigación en Didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, Madrid, SEDLL, pp. 2139-2152.
- LOUREDA LAMAS, Óscar (2009), *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco/Libros.
- PEREA SILLER, Francisco Javier (2012), “Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario”, *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 28.2, pp.: 535-558.
- PEREA SILLER, Francisco Javier (2013), “Aspectos de la competencia comunicativa en la Universidad. Marco de un proyecto colectivo”, en Perea Siller, Francisco Javier (Coord.): *Comunicar en la Universidad: Descripción y metodología de los géneros académicos*, Córdoba, Servicio de Publicaciones [CD-ROM]. 2013, I.S.B.N.: 978-84-9927-133-0, pp. 1-30.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa (2008), “La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje de la expresión escrita”, en Pastor Cesteros, Susana y Santiago Roca Marín, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 511-526.

Francisco Javier Perea Siller
fe1pesif@uco.es
Universidad de Córdoba

Perea Siller, Francisco Javier (coord.), *Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos* (prólogo de María Luisa Calero Vaquera), Córdoba: Servicio Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2013, 240 pp. ISBN 978-84-9927-133-0[CD-ROM].

Este interesante y necesario libro coordinado por Francisco Javier Perea Siller, profesor en la Universidad de Córdoba, surge como una de las posibles respuestas al hincapié que hacen los nuevos planes de estudio universitarios imbuidos –bien o mal nos pese– del espíritu de Bolonia acerca del desarrollo de la competencia escrita y oral dentro del alumnado de la Universidad española. En vez de quedarse en el mero lamento sobre las pobres competencias de partida que poseen al respecto nuestros alumnos o de proporcionar fórmulas mágicas para su mejora, este conjunto de estudios sobre el español académico desciende

con humildad a la realidad, mediante la detección y el análisis de los géneros académicos producidos en la Universidad de Córdoba como punto de partida insoslayable para luego proceder terapéuticamente a su mejora. Al fin y al cabo, la compilación es fruto de dos proyectos de innovación docente coordinados por el mismo Francisco Javier Perea Siller durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 con el título de “Hacia una mejora de la competencia lingüística en las actividades escritas por las nuevas metodologías del EEES. El caso de la UCO”.

El resultado de las pesquisas realizadas en tales proyectos es un volumen colectivo cuyos capítulos no son meras contribuciones inconexas sino que, mérito del coordinador, están perfectamente articuladas. El libro en formato de CD-ROM, enmarcado por un “Índice general” y un “Sumario” final más detallado en todos los epígrafes de los capítulos (pp. 237-240), arranca con un prólogo de María Luisa Calero Vaquera (pp. I-V), directora del Grupo Docente 52 del que forman gran parte de los autores, al que siguen siete capítulos obra por lo general a varias manos y mentes de los participantes en los proyectos de innovación docente ya referidos (pp. 1-222), con el broche final de una utilísima “Bibliografía general” (pp. 223-236) que recoge todo lo citado ya previa y parcialmente en las contribuciones precedentes.

El prólogo de María Luisa Calero Vaquera (pp. I-V) que franquea el paso al cuerpo del texto constituye un perfecto diagnóstico de los males, desafíos y esperanzas de la Universidad española a la vez que subraya el carácter del libro como “útil herramienta para el alumnado” (p. IV). De esta manera, se plantea el desafío de aplicar correctamente los nuevos planes de enseñanza que suponen una mayor implicación práctica por parte del alumnado, con la esperanza de la denodada labor y vocación de profesores como los que firman los diferentes capítulos del libro, y el deseo de que se libren pronto del mal de la precariedad laboral que tanto acucia en los tiempos que corren.

El primer capítulo, “1. Aspectos de la competencia comunicativa en la Universidad. Marco de un proyecto colectivo” (pp. 1-30), firmado en solitario por el coordinador del volumen, Francisco Javier Perea Siller, funge perfectamente de introducción al resto del volumen. Así, pues, se describen con detalle los dos proyectos de innovación docente que suponen el punto de partida del volumen: en el primero correspondiente al curso 2010-2011 se rastreó cuáles eran los géneros académicos de mayor empleo en la Universidad de Córdoba según área de conocimiento y en el segundo se seleccionaron los géneros académicos más representativos, se plantearon aspectos metodológicos para el desarrollo de la producción escrita y oral, se analizaron lingüísticamente los géneros tanto a partir de estudios críticos como gracias a los materiales producidos por los estudiantes, todo lo cual puede llevar ya a la elaboración de una guía de comunicación académica aplicable en la Universidad de Córdoba. Como veremos después, estos objetivos parciales se atacan en diversos capítulos del libro. Por otra parte, en este primer capítulo se traza el marco teórico correspondiente: como el nuevo

paradigma educativo tiene como centro el término de competencias en cuanto a su desarrollo en el alumnado según los presupuestos del constructivismo, en este capítulo, Javier Perea define género académico como objeto de tal competencia y, tomando como base la teoría del hablar de Eugenio Coseriu plantea una formulación propia de la competencia comunicativa desglosada en competencia lingüística general, competencia lingüística particular y competencia textual para terminar repasando las fases del proceso de escritura (planificar, redactar, revisar).

El siguiente capítulo, firmado por María del Carmen García Magna y Juan Luis Luengo Almena (ambos de la Universidad de Córdoba), se ocupa sobre todo de los resultados obtenidos en el primer proyecto de innovación docente que nutre esta obra, como se puede deducir del título: “2. ¿Qué géneros textuales se utilizan en la Universidad de Córdoba?” (pp. 31-49). De este modo, tomando como fuente actas de congresos de innovación educativa celebrados en Córdoba y las memorias de los proyectos de innovación docente de los últimos cursos académicos, se realizó una nómina de los diferentes géneros académicos encontrados, caracterizados por “su diversidad e indefinición” (p. 32) e incardinados en diversas ramas de conocimiento y exigencias formales y de contenido. Algunos resultados obtenidos fue una lista de hasta 73 denominaciones distintas para lo que pueden ser géneros o subgéneros no suficientemente diferenciados por los docentes, con una gran presencia de nuevos soportes digitales y con una imprecisión muy frecuente acerca de las pautas y los requerimientos de producción (más en el caso de producciones orales). En cuanto a las áreas de conocimiento que son nicho de los géneros requeridos, sorprende que no es Artes y Humanidades donde más tareas se piden: pese a ser área centrada precisamente en su mayor parte en el trasiego con textos, es paradójicamente la última en proponer más textos, con solo 3,95% de los géneros localizados (pp. 39-40). En cambio, son las Ciencias Sociales y Jurídicas las que proponen más prácticas (33,55%), seguidas de Ciencias (26,97%), Ingeniería y Arquitectura (22,37%) y Ciencias de la Salud (13,82%). Cada área posee además sus denominaciones genéricas más frecuentes, de entre la nómina de los más socorridos marbetes de “trabajos”, “exposiciones”, “informes”, “memorias”, “casos”, y en algunas ocasiones existen géneros académicos exclusivos de ciertas ramas de conocimiento, como ocurre con el “caso” y subgéneros en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Asimismo, aunque se potencia el trabajo en equipo y tutelado no siempre tiene como resultado final un trabajo coherente que no sea una mera “suma de porciones de autoría diversa” (p. 46).

Ante el panorama trazado en el capítulo 2, no extraña que el capítulo siguiente plantee propuestas metodológicas concretas y llevadas a cabo en el aula sobre cómo mejorar la competencia de los alumnos o discentes: “3. Metodología y evaluación de la actividad escrita” (pp. 51-74), obra de Francisco Javier Perea Siller, Lucía Luque Nadal y María de la Paz Cepedello Moreno, profesores

todos en la Universidad de Córdoba. Partiendo del hecho de las numerosas deficiencias en la expresión escrita y oral que posee gran parte del alumnado al ingresar en la Universidad, se plantea la necesidad de detallar claramente las directrices de las actividades propuestas, tanto para su producción como para su evaluación, además de que muchas veces no se especifica el porcentaje que ocupa la tarea en la evaluación final, o tiene muy poco peso. Aparte de subrayar la necesidad de una evaluación basada en el proceso más que en el mero resultado, con la utilización de tutorías que permitan entrevistas periódicas, se ofrecen como modelo (pero también como muestra de las dificultades encontradas) dos experiencias docentes, una llevada a cabo por Francisco Javier Perea Siller y otra por Lucía Luque Nadal. En la primera se proponían en la asignatura de Fonética y Fonología (Filología Hispánica) pequeños trabajos de investigación en grupo de resumen de fuentes bibliográficas, lo cual contaba un 10% de calificación final, tras haber sido monitorizados en tutorías colectivas antes de entregar el trabajo final. Por su parte, Lucía Luque Nadal propuso diversos tipos de textos (resúmenes, comentarios críticos, opiniones personales, textos argumentativos, etc.) en las asignaturas de Lingüística (Filología Hispánica) y de Principios del Lenguaje y Lengua Española (Ciencias de la Educación), que eran corregidos escrupulosamente pese a su gran volumen. A pesar de lo positivo de las experiencias, los docentes encontraron algunas deficiencias habituales en sus alumnos: en el primer caso, la dificultad de coordinación en los grupos y de capacidad de síntesis ante fuentes distintas con un mismo tema, aparte de la falta de dominio del estilo académico y los procedimientos de cita; en el segundo caso, se detectaron numerosos problemas ortográficos, falta de coherencia textual y pobreza o falta de marcadores del discurso, junto a ausencia general de capacidad crítica.

Este capítulo que parte del análisis de los textos producidos con los estudiantes se contrapone a los dos siguientes que optan por la otra vía de estudio trazada de análisis de géneros académicos, más basada en la literatura secundaria y las propias reflexiones de los autores.

De esta manera, el capítulo “4. El trabajo académico como estrategia de enseñanza-aprendizaje” (pp. 75-110), escrito por María del Carmen García Manga y María de la Paz Cepedello Moreno plantea los hechos y desafíos que se presentan en el desarrollo de la competencia escrita desde dos puntos de vista: el de los alumnos que deben hacer un salto cualitativo en su desempeño educativo al entrar en la Universidad y el de los profesores que deben ser conscientes de su nuevo papel como orientadores del desarrollo autónomo de los alumnos. Ambos se enfrentan al fin y al cabo a las mismas tareas en un trabajo académico, que aquí se repasan: la elección del tema, las fuentes bibliográficas, la planificación y elaboración de un borrador, la redacción y, por último, la revisión y presentación. De esta manera, el docente debe ayudar al discente a encontrar el tema, advertirle ante los peligros del plagio y de solo manejar fuentes de Internet, recomendando

acudir a bibliotecas; también se debe subrayar la importancia de realizar un borrador, paso que muchos alumnos se saltan, y de redactar adecuadamente (los errores ortográficos, gramaticales, léxicos y de organización textual menudean en los trabajos de los alumnos), para lo cual es de vital importancia la revisión final del texto y la adecuada presentación, que también los estudiantes suelen descuidar. En fin, se termina subrayando la necesidad de realizar una guía metodológica adecuada que tenga en cuenta los dos papeles sociales implicados en el proceso educativo y se recalca la bondad de ofrecer y aprehender modelos de redacción (la necesidad de la exposición a modelos pertinentes es uno de los leit motiv del libro).

El capítulo “5. El informe y la memoria como géneros académicos” (pp. 111-139), de Ester Brenes Peña y María Martínez-Atienza (de nuevo ambas de la Universidad de Córdoba), destaca la importancia del conocimiento de cómo son los géneros en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En este caso se ocupan las autoras de dos géneros, la memoria y el informe, que “desempeñan un papel fundamental en el sector empresarial” (p. 112). Según nuestra opinión, de ahí su interés y carácter modélico como géneros transferibles de un contexto académico a otro profesional, teniendo en cuenta lo deseable de enseñar en la Universidad a escribir géneros que sean lo más parecido posible a los que se producen fuera del aula. Para facilitar su enseñanza, las autoras del capítulo tratan, con abundante bibliografía y buen juicio, la definición y delimitación de ambos géneros de descripción de datos o hechos (con la diferencia de que el informe, valorativo, inclina hacia la toma de decisiones acerca de la realidad descrita), y trazan su tipología, estructura y principales características con una abundante ejemplificación textual (recordemos de nuevo la importancia de los modelos).

Se vuelve al análisis directo de textos producidos en la Universidad, circunscribiéndose a uno de esos géneros exclusivos de un área de conocimiento, en “6. El caso práctico en Ciencias Empresariales y Derecho” (pp. 141-176), escrito al alimón por Lucía Luque Nadal (Universidad de Córdoba), Francisco Jiménez Calderón (Universidad de Extremadura) y Anna Sánchez Rufat (Universidad de Córdoba). Este género académico típico de las ciencias jurídicas y empresariales destaca de nuevo como ejemplo de género que facilita la transferencia de conocimiento del aula al mundo laboral al “entrenar’ a los estudiantes en la resolución de problemas reales con herramientas reales” (p. 142) a través de la simulación. En este trabajo se define y caracteriza el género y se estudia su integración en los grados de Derecho, Derecho Administración de Empresas, y Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Córdoba, con diversa presentación y análisis de muestras, así como propuestas de mejora, no solo respecto a los descuidados aspectos ortográficos tanto de las propuestas de caso como de sus respuestas.

Por último, cierra la compilación otro trabajo individual de Francisco Javier Perea Siller, "7. La producción oral en la Universidad. Preparación y puesta en escena" (pp. 177-222), que podemos tomar como un adelanto de esa deseable guía. Con el conocimiento de causa que proporciona la investigación realizada, se dan pautas concretas de mejora para el discurso oral, aplicando principios de la retórica, la ortología, la pragmática y la comunicación no verbal a diversos géneros como la presentación oral (incluso con ayuda del programa *Power-Point*), el debate, la mesa redonda y la reunión (enfocada sobre todo a la gestión adecuada del aprendizaje colaborativo). Por último, se proporcionan pautas también para la evaluación del discurso oral, y no solo su producción.

A falta de unas conclusiones que hubiera sido recomendable incluir en el texto, omisión quizá debida a tratarse de un volumen colectivo, podemos resumir a continuación algunos de los hallazgos del volumen. Así, ante la necesidad del desarrollo de competencias en el alumnado mediante prácticas, sería recomendable llegar a un acuerdo sobre la denominación y naturaleza de los trabajos solicitados en cada asignatura, que deberían ir acompañados de instrucciones precisas de elaboración y poseer un peso adecuado en la evaluación. Esta, además, debería fijarse no solo en el resultado final, sino también en el proceso, que en el caso de ser una labor en grupo debería estar adecuadamente coordinada y cuidadosamente monitorizada por el profesor. Dentro de unas condiciones ideales de trabajo que estamos enumerando, estas serían más fácilmente realizables con los grupos pequeños que no siempre son posibles en el contexto universitario español. Resulta en todo caso importante suministrar abundantes muestras textuales que sirvieran de modelo de elaboración, y el planteamiento de tareas que sean transferibles del aula al mundo profesional, tomando géneros como el informe, la memoria y el caso como especialmente valiosos.

En fin, la compilación coordinada por Francisco Javier Perea Siller alcanza perfectamente su objetivo de averiguar el estado de los géneros académicos en la Universidad de Córdoba, estado que se puede extrapolar fácilmente al resto del territorio español. Este conocimiento a pie de aula ayuda sin duda al perfeccionamiento de la tarea docente y discente al respecto, sobre la que se ofrecen numerosas pistas, y supone un complemento perfecto a otras obras que se centran en una descripción más general del español académico y en proporcionar pautas para su confección. Dado el interés del contenido del texto, a lo que se une su cuidada edición (apenas se localizan erratas, por ejemplo), apena que el soporte elegido (o posible) haya sido el de CD-ROM, de compleja difusión en la actualidad, aunque estamos seguros que pronto se buscarán otras vías más accesibles, como puede ser su publicación en Internet. De todos modos, esperamos que *Comunicar en la Universidad* alcance la repercusión que se merece, de gran calado.

Daniel M. Sáez Rivera
dansaez@filol.ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

