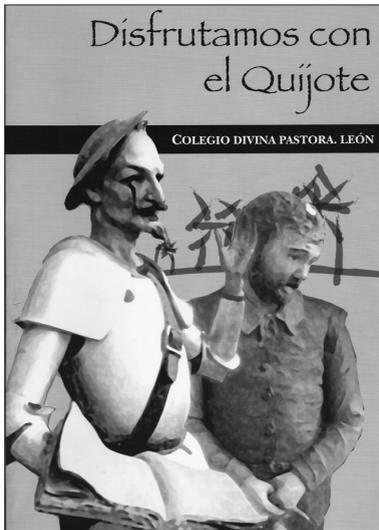


COLEGIO «DIVINA PASTORA» (León) (2005): *Disfrutamos con el Quijote*. Instituto Leonés de Cultura / Diputación Provincial de León, 199 pp.



Y después del año del Quijote... ¿qué? En 2005 celebramos el cuarto centenario de la publicación del éxito de Cervantes y la mayoría de centros educativos se volcaron en el trabajo de esta obra clave de la literatura universal de todos los tiempos.

Pero las palabras se las lleva el viento. Por esta razón el Colegio «Divina Pastora», de León, ha decidido publicar este ejemplar a modo de álbum, recuerdo y recopilatorio del intenso trabajo realizado por sus alumnos de todos los niveles, desde Educación Infantil a Bachillerato demostrando que este clásico puede ser disfrutado por todos los públicos.

Seleccionan cuatro capítulos de la obra sobre los que centran esfuerzos:

Cap. 5 (Primera parte): «La espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento y la espantable batalla con el gallardo vizcaíno».

Cap. 8 (Segunda parte): «Donde se da cuenta de quién era maese Pedro y el mal suceso del rebuzno».

Cap. 12 (Segunda parte): «El vuelo sobre el caballo Clavileño y el feliz desencantamiento de las dueñas barbudas».

Cap. 15 (Segunda parte): «El gobierno de Sancho Panza y el encuentro de Don Quijote con Doña Rodríguez».

Los más pequeños ponen su granito de arena con su particular visión y representación de las hazañas del hidalgo de la mejor manera que podían hacerlo: dibujando. Los niños de cinco años ya acompañan sus ilustraciones con breves textos que expresan la esencia del episodio.

Primero de Primaria continúa la línea de trabajo de Educación Infantil, aunque con dibujos y párrafos algo más elaborados. Los niños de Segundo sorprenden con la presentación del episodio de maese Pedro en un original formato de cómic, y Tercero, Cuarto y Quinto reescriben de forma resumida las aventuras de Don Quijote en unas páginas donde el texto predomina sobre la imagen, a diferencia de los cursos que les preceden.

Los más mayores de la Primaria se atreven con una idea innovadora, ofreciendo las aventuras de don Quijote y Sancho con el retablo de maese Pedro y el vuelo sobre el caballo Clavileño vistas desde el siglo XXI. En este espacio introducen sobre la narración clásica con gran intuición términos de nuestros días como «centro comercial», «mini-golf» o «fax», y juegan con combinaciones del tipo «maese Pedro Almodóvar».

En cuanto a los alumnos de Primero y Segundo de la E.S.O., cabe destacar su singular ejercicio de descripción, tanto de los parajes por los que discurre la historia, incluyendo mapa e ilustraciones, como de los personajes que aparecen en la segunda parte del *Quijote*, detallando su aspecto físico y vestiduras con delicadeza, así como profundizando en su carácter y rasgos psicológicos.

Los alumnos de Tercero de la E.S.O. nos invitan a viajar en el tiempo y desde un punto de vista diferente brindan una visión actualizada de las aventuras de Alonso Quijano a las que llegan a referirse de esta manera: «Hidalgo desequilibrado psicológicamente sufre un percance cuando va en busca de su amada». Sin duda, rompedor. Con este estilo periodístico actual y dinámico al uso de los actuales noticieros escriben una crónica de la aventura de los molinos concluyendo que «según el informe de las autoridades, Don Quijote de la Mancha será acusado por conducción temeraria, agresión a una propiedad privada y consumición de sustancias alucinógenas». Si Cervantes levantara la cabeza, no podría sino admirarse de la imaginación de estos chavales que se han zambullido en su libro y lo han hecho tan suyo que lo han redecorado a su gusto. Él parodió las novelas de caballerías y ellos han parodiado su novela. Justo, ¿no?

En este periódico temático que elabora 3º de la E.S.O. podemos encontrar también una entrevista a Sancho Panza creativa y novedosa, y unos artículos dedicados a Quijote y Sancho en los que se cuestiona la salud mental del primero, utilizando como pruebas de esta suposición los diferentes, surrealistas y estrafalarios incidentes que protagoniza el hidalgo y que hacen aparecer a Cervantes como un redactor más de la plantilla.

Tras los pasatiempos, temáticos, por supuesto, dan paso a otra noticia protagonizada por Sancho titulada: «¡Escándalo en Barataria!», a la que conceden tanta importancia hasta hacerle un hueco en el panorama del momento como el Plan Ibarretxe y el referéndum para la Constitución Europea.

Por último, en cuanto a este periódico quijotesco se refiere, cabe destacar el anuncio de subasta benéfica con los objetos más preciados de Sancho y una esquila del escudero escrita en un tono irónico a la par que humorístico.

Bachillerato recoge algunas pinturas y grabados de autores que han querido reflejar algunos episodios del libro, así como una batería de direcciones de Internet que pueden resultar de utilidad para profundizar en el tema que nos ocupa.

Desde la madurez que caracteriza a los alumnos de esta edad, los mayores del colegio, y su capacidad de análisis, más desarrollada que la de sus compañeros, realizan diversos estudios sobre aspectos de interés de la obra, ya no tanto del relato sino de su marco. En este apartado podemos encontrar un inventario de armas de Don Quijote con ilustraciones *ad hoc*, con un tratamiento riguroso derivado de un estudio exhaustivo del texto original, citando líneas en las que se menciona tal utilaje. De la misma forma profundizan en el conocimiento de los molinos de viento y de las rutas del Quijote, así como de una curiosidad como la que supone el análisis, desde una perspectiva científica, poniendo de manifiesto las alusiones que Cervantes hace en el *Quijote* a ciencias como la Medicina, las Matemáticas, la Astronomía y la Geometría.

Para terminar, repasan la cronología del surgimiento de las novelas de caballerías y sus características, analizando la relación existente entre las mismas y la obra homenajeada no sólo como parodia sino también de su dependencia.

Todo ello encaja como un maravilloso puzzle, como un prisma de mil caras, como un mosaico fantástico, que en definitiva es lo que debería ser una comunidad escolar.

*Disfrutamos con el Quijote* es la prueba y el ejemplo de lo que puede hacer un colegio ilusionado, trabajando todos a una, saltando a la vez, involucrándose por completo...y, sobre todo, con una excusa tan versátil como es el *Quijote*, la aventura de un loco y soñador, buscador de imaginarios imposibles, luchador incansable...

¿Por qué nos atraerá tanto esta figura de la literatura a los docentes? ¿No seremos acaso un poco «Quijotes»?

María RIVAS SEVILLA  
C.E.I.P., «El Sol». Madrid

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2005): *Violencia, discurso y público infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



Mientras que *unos*, preocupados ante el aumento sin precedentes de la violencia infantil, admitiendo con resignación que ésta se halla inscrita en el ser humano, sin entrever motivo ni solución alguna, sólo clamamos (emocionalmente) con las manos vacías, *otros*, ocupados a más no poder, aceptando que la agresividad es innata pero sólo si lo es también la cooperación, hablan (racionalmente) cargados de causas (el sinsentido, la principal) y de remedios. Mientras que, aturdidos por el rítmico ronronear de la maquinaria violenta, *unos* sólo logramos practicar el merodeo, *otros*, clarividentes pese y frente al estrépito, consiguen «desvelar el sentido profundo» del discurso salvaje. Lo mismo dicho en pocas palabras: mientras que *unos vamos*, *otros* —por fortuna— *vuelven*. Y vuelven, tras haber llegado a donde era preciso llegar, para indicarnos (a educadores, a padres, a políticos) que existe un modo de combatir la barbarie ejercitado magistralmente por ellos (descarnarla hasta dejar desnudo [y vulnerable] su esqueleto), un itinerario practicable (practicado ya) que conduce a su rompimiento y cuyo recorrido nos hacen apetecer con vehemencia. Uno de ellos es, sin lugar a dudas, el profesor Sánchez Corral. Léase, y podrá comprobarse hartamente que son cortas las anteriores palabras aplicadas a él, su obra *Violencia, discurso y público infantil*.

Las dos maneras clásicas de adentrarse en un texto —la de escudriñar primero las estructuras formales y la de expresar a continuación las ideas— resultan ahora del todo inútiles. Inútiles porque es este libro un espacio hábilmente construido en el que molde y sustancia se entrelazan de modo perfecto. Con exquisita pericia logra su autor que los significantes ejecuten con exactitud lo que los significados les ordenan. Así, contenido y continente, materia y forma, sabiduría y expresión expositiva, semántica y estética, pensamiento y palabra vienen a ser una misma cosa. Todo procede en la narración. Proceden los predicados densos, las formulaciones precisas y preciosas (perfectas); procede la larga suma de sustantivos de incalculable riqueza semántica; procede la exactitud, la fuerza de la adjetivación; proceden los ejemplos, reales y ficticios, que avivan continuamente el interés del lector; procede el goteo, más abundante al empezar la obra, de *futuros* en primera persona del plural («indagaremos», «tendremos la oportunidad», «trataremos de comprobar», «percibiremos», «podremos analizar», «volveremos sobre esta secuencia») con los que este maestro de la palabra logra producir innumerables e indescriptibles expectativas en nosotros, sus lectores; procede, en fin, el caudal de *presentes*, ya en pleno *corpus* de estudio, también en primera persona y también en plural («el fenómeno semionarrativo que ahora estamos contemplando», «hemos de considerar ahora», «entramos [...] en una parte del análisis», «examinemos»), con los que nos implica y nos complica en su investigación. Y es que sus flexiones verbales —decididamente didácticas— acogen mucho más a los que nos acercamos a leer el libro que a los investi-

gadores reales o hipotéticos que hayan podido colaborar con él; son recursos que nos transportan felizmente a su empresa.

Y la empresa que acomete, que acometemos (nos adherimos [nos hace adherirnos] con total libertad, con total independencia a ella), no podía ser de mayor relevancia y adecuación en estos tiempos en los que un peligrosísimo argumento nos aguijonea sin cesar, un argumento que deriva, nos dice el profesor, de una mudanza. Mas no se trata de una mudanza visible y simple (y mitológica) al estilo de la que sufren los personajes violentos de *Las Metamorfosis*, sino de una sutil y complicada (y real). En el poema de Ovidio los seres malévolos se convierten en fieras, en aves, en roca... y pierden la voz. Sus gargantas son cortadas de un tajo como castigo (y fin) a su perversidad. La transposición que estudiamos ahora es doble y de gravedad infinita, porque lo que se transmuta es, por un lado, la violencia (y los violentos) en discurso (y en narradores), un discurso esplendoroso y seductor; por otro, las víctimas, atraídas sin remedio por la narración (violenta y engalanada), en seres vacíos, silentes, alienados, quietos. Por si fueran pocos los conflictos que surcan ya nuestra existencia, Luis Sánchez nos sirve éste nada despreciable: el de ser *sujetos damnificados* y, al mismo tiempo, *deseantes* de daño, de más y más daño. Y lo más grave de todo, la infinita gravedad a la que aludíamos antes, es que son nuestros niños, nuestros adolescentes, nuestros jóvenes las presas más apetitosas de la violencia (o de la enunciación) y, por tanto, los destinatarios más *damnificados* y más *deseantes*.

Ocurre, pues, que la violencia se hace símbolo (mito, relato, ritual, dogma, lugar, persona, objeto...) y el símbolo, legitimado (enlazado a instancias políticas), sacralizado (enlazado a instancias místicas) y escenificado (enlazado a instancias psicosociales) provoca vinculación, mayor cuanto menor es la capacidad de razonamiento. Sólo comprendiendo el significado objetivo de un símbolo puede éste perder su potencia.

Capaz de suspender su emoción durante trescientas setenta y tres condensadísimas páginas para que la sintamos toda nosotros, sus lectores (con conciencia admirablemente serena desliza su pluma por el odio, por el rencor, por la muerte), capaz de procurarnos un desmedido disfrute intelectual (nos acerca, nos explica con suma claridad, con maestría, sus hondos actos mentales), experto en el *pensar* y en el *decir*, el autor del libro que reseñamos acierta sobre todo en que, al hacer de la violencia un objeto indagable, hace de ella también un objeto quebrantable. El mismo esquema de análisis —el itinerario y los hitos de la violencia: deseo, competencia modal y acción— es también un esquema de intervención educativa —el itinerario y los hitos de la lucha contra ella: apetencia, facultad y obra—. Puede expresarse lo anterior de modo filosófico: en el origen —*razón de ser*— de la violencia (al que llega el autor) se halla también su fin —*razón de no ser*— (al que nos invita y autoriza a llegar).

No quisiéramos terminar nuestra exégesis sin entregarnos al gozo —que venimos refrenando desde el principio— de establecer un paralelismo entre esta obra y el magnífico verso *Con violencia desgajó infinita* de *El Polifemo* de Góngora. El hiato y el hipérbaton con los que el soberbio poeta hace *violencia a la violencia* se hallan también, metafóricamente, en este libro. También nos detiene el investigador

con un hiato, un larguísimo hiato mental, frente a la violencia; también la exagera, la multiplica, la expande, la vuelve dolorosa —lo mismo que hace su ilustre homónimo cuando arranca el adjetivo del sustantivo interponiendo entre ambos precisamente el verbo *desgajó*— al descuajarla de su destinatario, el público infantil, incrustando entre una y otro el discurso para provocar así nuestra (re)acción, para que nos duela y la ataquemos.

Por placer científico, por obligación moral, por sentido común, por conocer hasta dónde puede llegar el pensamiento, porque las cosas no pueden seguir como están, es preciso leer *Violencia, discurso y público infantil*. No concebimos la vacilación del ánimo ante un trabajo como éste.

Carmen GIL DEL PINO  
Universidad de Córdoba

PRADO ARAGONÉS, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, Editorial La Muralla, 465 pp.



A lo largo de estos años se han publicado textos de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* con el objeto consolidar un área de conocimiento novedosa cuando estos estudios accedieron a la Universidad. La profesora Josefina Prado Aragonés, que ejerce en la Universidad de Huelva como catedrática en el Departamento de Filología Española y sus Didácticas y tiene en su haber, entre otros, importantes trabajos de investigación léxica relacionados con la sociolingüística, además de la utilización de las nuevas tecnologías como recurso didáctico, ha escrito esta obra densa con proyección y compromiso para el siglo XXI, atendiendo a temas que sustentaban el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y a una decidida apuesta por la *Didáctica de la comunicación en la era de*

*la información*, capítulo final que se viene a auxiliar a bastante profesorado que vive con algún desconcierto en una situación de cambio apremiante. No sin modestia, los destinatarios inmediatos: docentes universitarios en formación y profesores de lengua y literatura que desarrollan su labor en Educación Primaria.

En la **Introducción** justifica que el libro es fruto de su reflexión y práctica docente «sobre el modelo didáctico que deseamos proponer para que éste dé respuestas válidas a las necesidades educativas que demanda la compleja y dinámica sociedad del siglo XXI, en la que cada vez es más acusada la heterogeneidad lingüística, cultural y social y en la que los imparable avances tecnológicos están originando un espectacular cambio en las formas y cauces de comunicación, información y aprendizaje» (p. 13). Los ocho capítulos presentan una estructura homogénea: introducción breve para justificar su oportunidad didáctica y determinar contenidos; en relación con éstos, actividades sugeridas para detectar ideas previas en los destinatarios de la obra; y «*tras éstos [los contenidos] se plantea una serie de actividades para reflexionar sobre ellos, crear e investigar para saber más*», cierre auténticamente original y con rendimiento saludable e inmediato en los receptores indicados.

Con «carácter introductorio» y mucho más, en el cap. **I. Didáctica de la Lengua y la Literatura: fundamentos científicos y conceptos generales**, se reflexiona a lo largo de más de 50 páginas sobre la formación que precisa el profesorado de lengua y literatura en la sociedad actual: conocimiento del marco teórico legal; disposición a la actualización e innovación, «además de grandes dosis de creatividad»; actitud investigadora; sensibilidad estética y crítica para la educación literaria; atención a la educación plurilingüe y a la diversidad en el aula; adecuada formación en el lenguaje de los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías como recursos didácticos. Sobre la especificidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se precisa su concepto y cómo se nutre de diversas disciplinas lingüísticas, literarias y psicopedagógicas, etc., bases científicas que agrupa en cuatro marcos con-

ceptuales: lingüístico, literario, psicopedagógico, discursivo y sociocultural. Epígrafe sobresaliente, que reaparecerá, insistimos, en la singularidad del resto de los capítulos, es el dedicado a la «Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura». Se aclara qué son los métodos de investigación y se apuntan los ámbitos y líneas: investigación en la fundamentación epistemológica, procesos, metodología, contextos, creencias, objetivos y contenidos. Y finaliza el capítulo con atinadas «Actividades para reflexionar, crear e investigar».

De **La Lengua y la Literatura: su integración en el currículo** versa el cap. II, con los apartados comunes: introducción y justificación e ideas previas, precisiones generales curriculares para cualquier materia de Primaria y las específicas de lengua y literatura: «Currículo y sistema educativo», «Integración del currículo y la Didáctica de la Lengua y la Literatura» y «Fundamentos del currículo y sus implicaciones para la Didáctica de la Lengua y la Literatura» (Fundamentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, etc.).

Se aprecia de interés inmediato: «Funciones de la lengua en el currículo» (Carácter globalizador e interdisciplinar del área; atención a la diversidad; la enseñanza de contenidos transversales). Y, como apuntamos, se repasa la secuencia de los elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodología con sus estrategias, recursos (con adición de los informáticos), actividades, evaluación, y se concluye con las siempre rentables «Actividades para reflexionar, crear e investigar».

La diversidad e interculturalidad reciben amplio tratamiento en el cap. III. **Didáctica de la Lengua y la Literatura desde la diversidad lingüística y la educación intercultural**, estudio amplio y adelantado, pues no suele hallarse en manuales del género, siendo de actualidad patente. A destacar en un esfuerzo selectivo epígrafes como: «El contexto sociocultural y la enseñanza de la lengua y la literatura: la competencia sociolingüística»; «Diversidad, multiculturalidad e interculturalidad»; «La diversidad lingüística y sus implicaciones didácticas», que recoge subtemas que se implican en la resolución de toda una casuística palpitante: «Diversidad por razones geográficas»; «Sobre los conceptos de bilingüismo y diglosia»; «Variedades especiales»; «Diversidad por razones pragmáticas y funcionales»; «Estilo y registro», para culminar en dos llamadas concluyentes: «Planteamiento didáctico ante la diversidad» y la educación en valores que ésta demanda (Estereotipos, Prejuicios lingüísticos, discriminación). Focalización esmerada recibe a su vez el hecho intercultural en bloques *ad hoc*: «Lengua y cultura: su valor e interrelación en la educación intercultural»; «Competencia comunicativa y competencia intercultural», presupuestos para crear una sensibilidad y pautas de actuación en «La formación del profesorado para la educación intercultural», orientaciones y el apoyo táctico de las actividades.

En cap. IV. **Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación oral**, delimita el código oral y escrito más sus correlatos didácticos. El código oral, tradicionalmente algo desatendido, pero con mayor porcentaje de uso en la comunicación, adquiere suma relevancia al condicionar la socialización del alumno y su realización personal, por lo que se alerta sobre su especificidad, frecuencia, diferencias entre comunicación oral y escrita, su asociación con la cinésica,

es decir, el gesto y el movimiento corporal en la rica variedad de sus matices; la voz, pronunciación y entonación, el espacio, y que se promueva, en fin, la atención coherente sobre *escuchar y hablar*, dos habilidades de la comunicación oral, y, en consecuencia, se sobrevalore el diálogo y la interacción comunicativa en el aprendizaje y en la vida social para la superación de conflictos. La autora ha diseñado y desarrollado minuciosamente un conjunto de estrategias discursivas orales, de inmediata aplicación escolar, para el diálogo, la exposición, el debate o discusión dirigida, la recitación y la dramatización o *simulación*. Sigue la didáctica para el desarrollo de la comprensión oral, sin que falten la evaluación de la comunicación oral y las sugerentes actividades que proporcionan ese señuelo merecido por este manual. Es más, nos parece uno de los capítulos redactados con más pertinencia por la profesora Josefina Prado, consciente, con seguridad, de que el trabajo de la comunicación oral en las aulas malvive con menesterosidad.

**Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación escrita** conforma el cap. V. Como es habitual en proyectos que enfocan los procesos de escritura, se ofrecen las bases epistemológicas en autores o escuelas, aunque la autora, consciente de sus inmediatos receptores ha abordado su enseñanza tratando en primer lugar la iniciación al código escrito con una revisión crítica de los diferentes métodos, «con el fin de dotar al profesorado de criterios que le sean válidos para seleccionar y diseñar su propia metodología» (p. 15). Tras la profundización en el conocimiento y uso de ambas habilidades como procesos en la construcción del sentido, se sugieren estrategias, recursos y actividades para la enseñanza y evaluación de la escritura. La habilidad de leer supone dominar el código gráfico, descodificarlo, «comprender un texto con actitud crítica y hacer de la lectura un proceso activo» (p. 193).

Para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se decanta por la perspectiva constructivista. Abordado el cuándo (*teoría preceptivista y aprendizaje precoz de la lectoescritura*), se trata con oportunidad, desarrollo documentado, matizado y consiguiente proyección didáctica el extenso epígrafe «Didáctica para el desarrollo de la comprensión escrita: la habilidad de leer», exponiendo 1. *La intención de la lectura*, 2. *Los conocimientos aportados por el lector. Modelos de comprensión lectora. Perfil del lector competente. Estrategias de comprensión lectora. Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora* que incluye interesantes y bien seleccionadas estrategias de carácter general, así como un notable conjunto secuenciado de actividades con el mismo fin.

El capítulo se completa con la «Didáctica para el desarrollo de la expresión escrita: la habilidad de escribir», con dependencia de las tipologías textuales más rentabilizadas: Adam, Bronckart, Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia, Camps, Cassany, etc., a las que podría sumar las de Beaugrande, van Dijk y otros, aunque son citados. Tal vez le interesará la propuesta del Grupo *Didactext* ([www.didactext.net](http://www.didactext.net)), de la Universidad Complutense de Madrid, sobre el tratamiento de la escritura en su diversidad: «Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos» (*Didáctica (Lengua y Literatura*, Servicio de Publicaciones UCM, 15, 2003, 77-104). Pero sería injusto minusvalorar las más de vein-

te páginas que la profesora invierte en el proceso de escritura para el que estima el *enfoque cognitivo*, sin olvidar las aportaciones de la pragmática, sociolingüística, etnografía del habla, lingüística del texto y análisis del discurso, para afirmar: «en consecuencia, la escritura ha de ser considerada como una actividad comunicativa, en la que el contexto de producción juega un papel fundamental» (p. 227). Delimita, además, las etapas en el desarrollo y aprendizaje de la escritura, marca los componentes textuales (receptor, emisor, causa...), así como los conocimientos previos para la fase de textualización; revisa el texto, perfila al escritor competente, sistematiza las diversas estrategias y orientaciones para el desarrollo de la expresión escrita, propone actividades, una guía, a modo de evaluación, con aspectos que deben corregirse en el escrito, más el cierre habitual.

La **Didáctica para la reflexión metalingüística: la lengua como objeto de conocimiento**, cap. VI, corre con los «Enfoques tradicionales y actuales en la enseñanza de la lengua»; «La competencia discursiva y lingüística»; «El texto como unidad de comunicación y su utilización didáctica» que incluye «Las características textuales» y «Tipos de textos: características y funcionalidad», con ordenación justificada y conexión lógica con el tratamiento de la *comunicación escrita* en capítulo anterior. Hay espacio holgado y matizado para «La morfosintaxis y su didáctica»; planteamiento intensivo sobre las virtualidades, selección, uso y actividades del diccionario; la ortografía y su didáctica en Educación Primaria, evaluación de la subcompetencia ortográfica, más la coda pertinente investigar el código en general y cuestiones conexas.

En cap. VII. **Didáctica de la literatura y educación literaria. Literatura oral y paraliteratura: su integración en el aula**, se estudia la «Integración de la lengua y la literatura en el currículo», «La revisión de los modelos didácticos en la enseñanza de la literatura» con delimitación de sus modelos (retórico, historicista, textual como comentario de textos, la educación literaria y los talleres literarios...); «Educación literaria y competencia literaria». Y el libro como protagonista: Etapas lectoras y recursos para animación a la lectura sin olvidar la entrada de la biblioteca virtual. La «Expresión y creación oral» se canalizará con estrategias dinámicas; la creación escrita encontrará propuestas como jugar con letras y palabras, ejercicios de fantasía a la manera de Rodari, la escritura colectiva de la escuela de Barbiana, los talleres de escritura, etc.

La **Literatura de tradición oral** con sus géneros mayores (romancero, cuentística, lírica popular) y menores (refrán, adivinanzas y acertijos, trabalenguas, retahílas, apodos...) es un patrimonio excepcional compartido con la gran comunidad panhispánica y sefardí que se debe conocer, valorar y transmitir, como legado importante de la cultura popular que se enriquecerá al hilo de la interculturalidad. Su integración en la escuela desde los primeros tramos descubrirá las propias raíces, la existencia en colectividad, iniciar en la motricidad, los ritmos, la memorización, el rasgo lúdico de la lengua, el ingenio para adivinar, la socialización al acompañar el mundo de los juegos de calle y patio, etc. Tal literatura plural alentará el aula feliz, de ahí que la autora haya secuenciado propuestas con encanto para Educación Primaria y

también ha explotado con destreza un género de la paraliteratura como el tebeo o cómic con gancho en la niñez.

En **Didáctica de la comunicación en la era de la información: los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías**, cap. VIII, esperada entrega última, consta la reflexión sobre los medios de masas y las nuevas tecnologías en innovación imparable y con influencia cardinal en los jóvenes. Por ello «incidimos en la necesidad de ampliar el concepto semántico tradicional de alfabetización y de incluir en ella también el conocimiento de los lenguajes de estos medios, para desarrollar plenamente la competencia comunicativa del alumnado, que en estos momentos ya no puede limitarse exclusivamente al desarrollo de destrezas lingüísticas verbales orales y escritas» (p. 379). Bastaría el corolario que sigue para justificar las más de cincuenta páginas que dedica la autora a una cuestión vital en un profesorado decidido, desnortado, cuando no reticente: «El conocimiento de los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y su aprovechamiento didáctico es un reto ineludible para el profesor, si quiere dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas planteadas en la sociedad actual y si desea estar preparado y disponer de recursos para hacer frente en el futuro a su propia autoformación» (*ibídem*).

De ahí la exposición de la «Competencia semiológica, mediática e hipertextual» y «Comunicación y destrezas discursivas en la era de la información», con los cambios significativos que afectan al uso del código escrito (Nuevos soportes textuales, instrumentos de escritura tecnológicos...), así como la diversidad del lenguaje de los medios de comunicación (Lenguaje de la prensa, radio, televisión y publicidad). Para la «utilización didáctica de los medios de comunicación», se incentivan talleres varios.

El epígrafe de «Las nuevas tecnologías y su aprovechamiento didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa» rinde con actividades graduadas muy medidas y materiales en Internet para «el aprovechamiento didáctico de la tecnología informática como objeto de conocimiento, como recurso para el tratamiento de la información, como canal de comunicación y como fuente de información» (pp. 403-429). Y punto final bien práctico: «Algunas posibilidades de las redes de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa» y las sugeridoras «Actividades para reflexionar, crear e investigar».

Como apéndice, treinta nutridas páginas de «Referencias bibliográficas» donde incluye mucho más de lo esencial para soporte científico y orientación de tan bien estructurada, oportuna, diferente y agradecida *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*.

Eduardo TEJERO ROBLEDO  
Universidad Complutense

BERLÍN, Fernando (2006): *Héroes de los dos bandos. Gestos anónimos de solidaridad en la guerra civil*, Madrid, Temas de Hoy, 251 pp.



¿Por qué no ha sucedido antes? ¿Por qué ni siquiera en los admirables años de la Transición saltó la sensibilidad para rescatar tanto gesto de humanidad, tantos episodios compasivos de uno y otro lado en la Guerra Civil y no hallaron acomodo en textos como éste? Sólo en voz baja se conocían gestiones, avales, informes, actuaciones comprometidas por sujetos de ambos bandos que parecían condenadas al silencio y, sin embargo, habían devuelto la fe en lo mejor de la condición humana. Se conocían en nuestra historia antecedentes, digamos oficiales, con perdones reales sonados, indultos, amnistías, abrazos de Vergara, mas se admitía con fatalidad que estábamos condenados al cainismo con tantas guerras civiles. Y en cuanto a actitudes de

benignidad y respeto en acciones bélicas, la España de las tres culturas ofrece el insólito código de conducta de **Yusuf I** (1333-1354) (que Dios lo haya perdonado), rey de Granada, adelantado en siglos a los pactos de las convenciones modernas: «*Se prohíbe a los campeadores o almogávares y a los demás individuos del ejército asesinar a los niños, a las mujeres, a los ancianos, a los inválidos, a los enfermos, a los ermitaños o frailes cristianos, a no sorprenderlos armados o en ayuda directa del enemigo...*» (Citado por Claudio SÁNCHEZ-ALBORNOZ: *La España musulmana*, II, Buenos Aires, 1960, 411-412). Tal la ética obligada del soldado.

La timidez, el recelo todavía o la escasa valoración por parte de muchos para dar a conocer aquellos sucesos llenos de conmiseración y heroicidad comenzaron decididamente a cambiar cuando se produjo ese tiempo de grandeza de la Transición y la consiguiente normalidad constitucional. Y ayudaron también el cine con películas como *La lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993), una isla asombrosa de piedad y audacia en medio del holocausto nazi; y entre nosotros, *Soldados de Salamina* (David Trueba, 2003), basada en la novela de Javier Cercas con igual título (2001), sobre la supervivencia del dirigente falangista Sánchez Mazas en zona republicana por la decisión de un miliciano urgido, quién sabe, por el deber moral del «no matarás». Y también crearon ambiente investigaciones periodísticas, así la de Diego Cai-cedo en *El Schindler de la guerra civil. La historia del diplomático mejicano que salvó a centenares de refugiados de ambos bandos* (2003), que trató la desconocida y admirable actuación de Porfirio Smerdou, cónsul de Méjico en Málaga, quien, en efecto, con ingenio y gran sensibilidad acogió en su legación diplomática a buen número de españoles de una u otra tendencia política. Qué duda cabe que hispanistas como George Orwell, Paul Preston, Hugh Thomas, Ian Gibson y otros se adelantaron a presentar a los españoles con la objetividad de lúcidos jueces externos estudios ejemplares de temas espinosos que aquí escocían. Sin duda alguna, el empujón decisivo se debe por méritos propios a la iniciativa clarividente de Fernando Berlín, periodista, locutor y pionero de radio por Internet y autor de este *Héroes*

de los dos bandos. *Gestos anónimos de solidaridad en la guerra civil*, libro necesario, catártico, novedad verdadera y no gaje publicitario para el 2006. Convencido de que en España habría también personajes anónimos protagonistas de sucesos como los contados por esas películas o reportajes, a mediados de 2005 comenzó una sección en *radiocable.com*, «que pretendía —anota el autor en la «Introducción»— observar nuestro pasado de una forma conciliadora y constructiva. Buscábamos personas que hubieran protagonizado algún tipo de episodio heroico así, ayudando a gente de un bando diferente al suyo durante la Guerra Civil española. Y aquella sección tomó el nombre de «La octava columna» (pp. 17-18), que se lanzó por *radiocable.com* y en el programa «Hoy por hoy» de la cadena SER, conducido por Iñaki Gabilondo. La respuesta fue de éxito inmediato, pues se recibió «una auténtica avalancha de notas con hechos como los que buscábamos», porque Fernando Berlín había predeterminado el hilo conductor de un proyecto que tocaba a tantos hasta ahora cargados de silencio: «Mucha gente cree que los primeros que mueren en las guerras siempre son los más valientes, pero eso no es verdad. Escondidos en los dos bandos hay héroes anónimos que anteponen el sentido de la humanidad a cualquier ideología política, personas valientes que, en algún momento, ponen en peligro su seguridad y, muchas veces, la de su familia, ofreciendo protección y amparo a refugiados a los que no les preguntan su filiación» (p. 17).

### *Doce historias ejemplares*

En *Héroes de los dos bandos* hay una selección de doce personajes con sus historias «que siendo en esencia reales, no necesariamente sucedieron como están escritas» (p. 20), es decir, que «Fernando Berlín no inventa hechos, crea, siempre que le parece necesario para una comprensión más completa de los acontecimientos, relaciones entre los hechos», como advierte José Saramago, premio Nobel de Literatura en 1998, en el breve pero sugestivo Prólogo. Por lo tanto estamos ante un texto que une la condición de reportaje y de atractiva recreación literaria. Estas figuras selectivas y tantas más que no han podido entrar, son paradigma de comportamientos que nos reconcilian con la mejor condición del hombre. De nuevo la voz del autor: «Los protagonistas fueron gente modesta. Unos no dudaron en proteger la ley y otros en proteger a sus vecinos ocultándolos en sus buhardillas, quemando expedientes comprometedores, entregándoles aceite de estraperlo, repartiendo su propia y escasa comida o ayudándoles a cruzar nocturnas fronteras, sin cuestionar su militancia, anteponiendo humanidad a la contienda política ¿No es hora e que alguien les dé las gracias?» (p. 23).

Y así se concatenan las figuras que componen esta docena de relatos sobre historias verdaderas, fascinantes, emotivas:

La de **Luis Troyano**, cabecilla comunista en la zona de Córdoba y Jaén, con el encargo de mantener la ley con los detenidos del bando nacional y asegurar el abastecimiento del ejército y la población civil. Ante el trabajo asignado a unas monjas detenidas, la recolección de la aceituna en durísimo invierno, Luis entendió «que no era un castigo justificado», y les buscó acomodo en otras tareas. Sólo esta mano ten-

dida por la compasión, pero diez años después, Troyano fue condenado a muerte y una de estas religiosas «aceituneras» lo leyó en la prensa, se encaminó a Madrid en busca de una clemencia imposible «para quien durante la guerra ayudó a mucha gente». Sólo el coraje de aquella monja con memoria agradecida consiguió su libertad.

El salmantino **Quico Solano** había corrido medio mundo, tenía su cultura y recaló en Argentina. Vuelto a España, fue elegido alcalde de Fuenteguinaldo (Salamanca) por el Frente Popular y se empeñó en que las familias desposeídas labraran tierras, tuvieran ayudas sociales y pequeños y mayores accedieran a la alfabetización. Estalló la guerra y fue condenado a muerte, mas las gestiones de su amigo y secretario Cipriano Ferreira, afín a Falange, consiguieron la conmutación.

El canario **Juan Marrero**, el famoso *Hilario*, jugador del Real Madrid, para viajar a Las Palmas estaba en La Coruña y allí su popularidad salvó de la ejecución al jugador del Rácing, Paco Trigo, que de «conocido», la intuición del gran *Hilario* lo salvó por «ser su amigo de toda la vida».

**Los barberos** de Sabiñán (Calatayud), que militaban en el PCE, fueron fusilados y sus mujeres sufrieron humillaciones brutales, pero en la casa de un matrimonio vecino hallaron conciencia y solidaridad. «*Esa puerta hizo más por la unidad de este país que todos los discursos políticos que se han escrito desde aquellos días*», apostilla el recopilador (p. 100).

**Antonio Cabrera**, alcalde republicano de Ibahernando (Cáceres) y reclutado forzoso para los nacionales, regresaba ya al pueblo en un convoy donde fue objeto de amenazas imprevisibles por su pasado. También volvía el falangista **Paco** quien, pese a saber sus diferencias ideológicas, se impuso para devolverlo a su casa. (Este **Paco** que salvó la vida de Antonio Cabrera fue **Francisco Cercas**, abuelo paterno de Javier Cercas, el autor de *Soldados de Salamina*. Curiosamente, el escritor lo ignoraba (pp. 123-124).

De altura la figura del republicano **Julián Jiménez Molina**, director de la prisión de Linares (Jaén), quien trató con respeto a presos políticos de derechas, como al sacerdote don Rafael Álvarez Lara, que llegaría a obispo. El director tuvo que sofocar un intento de linchamiento de presos de derechas por parte de milicianos incontrolados y tomó la decisión de soltarlos por la noche con las precauciones posibles en las que ayudaron su hijo, **Julián Jiménez Serrano**, y un miliciano apodado «el cojo comunista». Fernando Berlín deja un comentario esencial: «*Son cosas de los seres humanos. Porque quizá entonces esos tres hombres desconocieron la dimensión de su gesto, pero aquellos puntos luminosos que brillaron esa noche en Linares dibujaron un completo mapa con las coordenadas de la esperanza y la concordia que contribuyó, sin duda, a crear una red de solidaridad perpetua*» (p. 142).

Admirable la sombra protectora de **Luis Carlos Yanguas**, de familia conservadora y con diplomáticos de renombre. Linarense, estudiaba en Madrid, pero regresó para asistir a su madre enferma. Los milicianos fueron a por él; lo salvó el minero Rafael, su vecino, quien lo escondió en el palomar de su casa en el que pasó dos largos años. El sacerdote «contable» Álvarez Lara logró que la Cruz Roja lo sacara de Linares. Palabras de la mujer de Luis Carlos: «*La familia de Rafael, que era muy humilde, lo cuidó, lo alimentó y lo escondió durante dos largos años. Entre tanta barbarie había gente buena, con mucha humanidad*» (p. 144).

Providencial la actuación del que sería sacerdote **Virgilio Valle Pérez**, de Palma del Río (Córdoba). Seminarista cuando estalló la guerra, tuvo que alistarse en Cádiz con los nacionales. Al entrar éstos en Andujar, el pillaje estaba cantado. Virgilio encontró unas cajas llenas... de cientos de expedientes comprometedores, pues eran las fichas de paisanos suyos pasados a filas republicanas. Eso equivalía a sentencias de muerte seguras. No lo dudó y entre su madre y él quemaron todos los expedientes. Y así se salvaron centenares de personas.

Como equilibrista inusual actuó la familia de los **Mena** en su caserío entre Orés y Farasdues (Zaragoza). Allí llegaron alternativamente guerrilleros huidos y militares, y fueron atendidos sin más como a seres humanos: *«El porqué de aquellas atenciones de la familia Mena hacia gente que ni siquiera conocía es un misterio más del comportamiento humano... Sin embargo, en aquel caserío, entre Orés y Farasdues, existió un pequeño recoveco en el que la dignidad y la honestidad protegían el destino de los forasteros»* (p. 189).

A **Carlos Honrubia**, practicante de Calaceite (Teruel) e ideológicamente moderado, lo alertó una mujer libertaria para que marchara a Barcelona. Honrubia acumuló anécdotas como sanitario: la más peregrina, atender a un «un soldado nacional desorientado», que había cruzado las líneas republicanas. Le cambió el uniforme y lo ingresó en la enfermería. Tomada Barcelona, Honrubia fue apresado, pero se encontró con el soldado «desorientado» quien le devolvió el favor.

Patética la suerte de **Francisco Garrigós**, jefe de material móvil de la Sociedad Madrileña de Tranvías, que salvó, entre otros a don Manuel Aznar, abuelo del que fue Presidente del Gobierno, porque Garrigós le puso «guardia de protección» (p. 219). Al final de la contienda, Garrigós fue detenido y las gestiones de don Manuel Aznar y otros no fructificaron, lamentablemente, de modo que Francisco fue fusilado para consternación de su familia: *«Quizás sea la historia más triste de este libro. De alguna manera desentierra las esperanzas frustradas de aquella familia que esperó recibir la absolución y a quien no le faltaban los motivos para hacerlo»* (p. 220).

Y final con dos personajes canjeados: don **Ernesto Ercoreca Régil**, último alcalde republicano de Bilbao, que se encontraba en Madrid cuando la sublevación y trató de regresar a Bilbao, pero fue detenido en Miranda de Ebro. Aun con certificaciones de su labor benéfica, recorrió varias cárceles, hasta ser canjeado por don Esteban Bilbao, luego ministro de Franco.

Del Epílogo, redactado por Iñaki Gabilondo: *«Este libro nos ha acercado a historias no catalogables ni etiquetables. No son de un bando ni de otro. Son de ese bando común de los seres humanos. De quienes entendieron que siempre queda un espacio para los que no son de los nuestros. Quiero llamar la atención sobre el hecho de que esta mirada ha surgido de un hombre joven, Fernando Berlín, sin asignaturas pendientes en el pasado. Tal vez por eso nos aporta el dato que más puede esperanzarnos: la fraternidad humana sobrevive en el horror»* (p. 242).

Y ruego final del autor: *«Éste es un proyecto que continúa abierto en [www.radiocable.com](http://www.radiocable.com). Si sabe de episodios similares que merezcan ser reconocidos aquí, por favor, diríjase por correo electrónico a [heroes@radiocable.com](mailto:heroes@radiocable.com). Asimismo, las precisiones que pudieran recibirse sobre los mismos se darán a conocer también a través de la web* (p. 247).

*Un comandante en actos de humanidad*

Ante la invitación, deseo aportar, aquí mismo, la figura de un militar del bando franquista, **HSI**, a quien traté bastante, pues me une la amistad con alguno de sus hijos: De él mismo conocí sus gestos humanos, pues con privilegiada lucidez recordaba preferentemente las operaciones tácticas que hubo de dirigir con su columna, que avanzaba hacia Madrid por el Valle del Tajo y ocupaba pueblos en ruta. Jamás se jactaba de haber masacrado, arrollado o machacado al ejército contrario, sino que situados en una población o en un campo donde fuera duro el enfrentamiento, ordenaba ante todo la atención sanitaria a los heridos de ambas partes. Luego ya en población, su proverbial bonhomía facilitaba el acceso de afectados quienes le contaban su suerte o su desgracia. (Nunca podré recrear aquellos encuentros emotivos al modo magistral de Fernando Berlín y es una lástima, porque este episodio tiene una evidente, aunque modesta, conexión casi lorquiana a lo «Mariana Pineda»).

-Señor, mi hija de 16 años está en la cárcel, porque bordó un banderín con el escudo republicano. Y el señor comandante: -¿Y se lo han pagado? Porque en ese caso, es un trabajo de encargo y no hay motivo para la prisión. (Se lo habían abonado, claro, y quedó libre la encausada. Y allí hubo lágrimas, mil gracias y Dios se lo pague). En la posguerra, el militar fue destinado al control del maquis en Navarra y ocurrió que un núcleo de la guerrilla fue localizado en condiciones pésimas: desnudos completamente y ateridos, con las ropas puestas a secar y muertos de hambre. Cercados y neutralizados, la primera orden del comandante dejó perpleja a su compañía: —Inmediatamente que les den de comer.

El comandante **HSI** fallecía en abril de este 2006, a los 93 años. Sus actuaciones quizá menudas, pero limpias y justas dan derecho a que este militar integre la nómina de «héroe» en aquellos dos bandos.

*Un texto para trabajar la educación en la paz y la convivencia*

Este libro, reportaje y obra de arte, está recomendado en primer lugar a todos cuantos vivieron aquel tremendo drama de la Guerra Civil, para la que sólo queda un grito: -Nunca más una contienda entre hermanos. Y servirá para la juventud y el profesorado al que se le programa en tramos educativos diversos la *educación para la paz y la convivencia* dentro de los temas transversales. *Héroes de los dos bandos* será un recurso privilegiado y agradecido que alimentará la reflexión, dará pie a admirar la grandeza del ser humano en sus actos de compasión y fraternidad, encarecerá la palabra en diálogo como recurso superefetivo y permanente en la superación de conflictos.

Eduardo TEJERO ROBLEDO  
Universidad Complutense

ROBLES ÁVILA, S. (2006), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia Diseño Curricular de los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Málaga*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 353 pp.



Esta publicación nace como una necesidad de adaptación a los cambios surgidos en los últimos tiempos y que han quedado patentes en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. El Diseño Curricular que se presenta en esta publicación tiene como objetivo ofrecer de manera explícita, las intenciones, las orientaciones, así como las formas de actuación didáctica que deberán dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier institución docente que se dedique a la enseñanza de ELE, ya que proporciona al profesor de español, información básica sobre los distintos elementos curriculares que constituyen el plan de intervención, es decir, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación.

La obra es el primer trabajo que adapta las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia* a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua española, descendiendo, por tanto a un nivel de concreción que permite su empleo como documento de trabajo real. Además, muestra una programación de contenidos y destrezas específica para cada uno de los niveles de referencia e incluye modelos de exámenes para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que resulta especialmente práctico y ejemplificador para los profesores de E/LE. Otra aportación es presentar una nueva concepción de la enseñanza de idiomas, con los últimos cambios metodológicos y procedimentales, así como la reconsideración del papel del alumno y del profesor, y la ampliación de la tipología y de la naturaleza de los contenidos en los programas docentes, entre otros.

Consta de cinco capítulos. El primero (Fines y objetivos), trata de cómo elaborar un diseño curricular, comenzando por una determinación previa de los fines y objetivos que se deben alcanzar. En primer lugar, aparecen los fines de la enseñanza del español como promover en los alumnos el conocimiento profundo y efectivo de la lengua española como vehículo de comunicación; hacer responsable al estudiante del proceso de aprendizaje fomentando en él el concepto de aprender a aprender y posibilitar a los alumnos el acceso al conocimiento de la cultura hispánica para lograr un espacio pluricultural dentro del aula que permita la integración de todas las culturas. A continuación, se presentan los objetivos generales para cada uno de los seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), que coinciden plenamente con los presentados en el *MCER*, y los específicos que suponen un nivel de concreción absoluta en lo que se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que habrá de dominar en cada nivel un estudiante de E/LE.

Consta de cinco capítulos. El primero (Fines y objetivos), trata de cómo elaborar un diseño curricular, comenzando por una determinación previa de los fines y objetivos que se deben alcanzar. En primer lugar, aparecen los fines de la enseñanza del español como promover en los alumnos el conocimiento profundo y efectivo de la lengua española como vehículo de comunicación; hacer responsable al estudiante del proceso de aprendizaje fomentando en él el concepto de aprender a aprender y posibilitar a los alumnos el acceso al conocimiento de la cultura hispánica para lograr un espacio pluricultural dentro del aula que permita la integración de todas las culturas. A continuación, se presentan los objetivos generales para cada uno de los seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), que coinciden plenamente con los presentados en el *MCER*, y los específicos que suponen un nivel de concreción absoluta en lo que se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que habrá de dominar en cada nivel un estudiante de E/LE.

El segundo capítulo (Contenidos y destrezas) trata de los contenidos lingüísticos y supra-lingüísticos que deben formar parte de la programación de un curso de ELE: contenidos fonéticos y ortográficos, morfosintácticos, léxico-semánticos, sociocul-

turales y pragmáticos. Muy interesantes son las reflexiones que se ofrecen a propósito de la planificación de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas, y que, de una manera integradora, promueva la comunicación de los alumnos. Tras ellos, se presentan los objetivos, las estrategias, los tipos de textos, los procedimientos y actividades para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas. Antes de terminar el capítulo se ofrecen las programaciones completas (contenidos y desarrollo de las destrezas) de los seis niveles.

La metodología es el asunto del que se ocupa el capítulo tercero (Metodología). Tras un recorrido a través de los diferentes enfoques, se concluye sobre la conveniencia del desarrollo de procedimientos y técnicas que lleven a un uso efectivo y real de la lengua, para lo que será necesario cumplir los fines, los objetivos generales y específicos ya señalados, con el fin de que el estudiante alcance la competencia comunicativa. Este capítulo termina dando cuenta de la supremacía del estudiante en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, señalando la importancia del aprendizaje en cooperación y poniendo de relieve el nuevo papel del profesor.

Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua, y a ello se le dedica el capítulo cuarto (Evaluación) mediante una revisión de este proceso, que no siempre ha sido bien entendido por el entorno académico. El Consejo de Europa publicó en 2003 un manual para relacionar exámenes con los niveles del *MCER*. En dicha publicación se anima a que cada institución elabore las pruebas que considere más adecuadas a sus objetivos, teniendo en cuenta el *Marco* como guía principal, pero en ningún caso excluyente. En este capítulo se presentan dos series de pruebas: unas, para establecer el nivel del estudiante, y otras, con las que evaluar la suficiencia de cada uno de los niveles; todas ellas creadas con la ayuda de las escalas ilustrativas del *MCER*, que sirven para evaluar al estudiante en términos de lo que es capaz de hacer.

En el último capítulo, el quinto (Bibliografía), y tras una breve introducción en la que se dan ciertas directrices sobre la elección de los libros de texto, se ofrece una bibliografía actualizada y comentada sobre manuales y materiales complementarios para la enseñanza de E/LE por niveles. Las colecciones de lecturas graduadas hacen su aparición en segundo lugar y, tras esa sección, se recoge una bibliografía general que incluye publicaciones relativas a los contenidos y a las destrezas lingüísticas. También se dedican apartados a los diccionarios, los manuales de estilo, la información cultural, la prensa y los espacios de interés de la red.

Para concluir, el valor de este trabajo reside en ser un documento que materializa las directrices del Consejo de Europa, presentando un diseño curricular renovador de E/LE, abierto y adaptable, regulador y armonizador que se vertebra entorno a la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social. Se centra en el alumno, y se orienta, en todo momento, hacia la acción. De él se espera que sirva para unificar criterios a la hora de confeccionar programas académicos, exámenes y certificados de español; y que sirva de ayuda y de guía a los profesores y estudiantes que así lo deseen.

Raquel VARELA MÉNDEZ  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

BAIN, Ken (2004): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2005, 229 pp.



Este libro trata de una investigación realizada durante más de quince años en varias universidades norteamericanas y dirigida por Ken Bain, director del *Center for Teaching Excellence* de la Universidad de Nueva York. Consiste en observar las prácticas docentes y el pensamiento de un conjunto de sesenta y tres profesores universitarios considerados como extraordinarios, los mejores, en universidades de los Estados Unidos. Se trata de profesores que han logrado gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, influyendo positivamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Y este fue el motivo principal de su elección: haber conseguido

resultados educativos muy buenos, hasta el punto que, como reconocen muchos estudiantes, hoy profesionales, estos profesores llegaron a cambiar sus vidas.

Los profesores excepcionales asientan sus prácticas docentes en postulados, tales como: el conocimiento se construye, no se transmite y recibe; el aprendizaje humano es un proceso complejo, en el que valoran no sólo su materia o asignatura, sino también el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, el compromiso ético, las distintas metodologías, etc.; la gente aprende de manera natural mientras intenta resolver problemas que le preocupan, lo que significa que se aprende haciendo, incluso fallando, y que la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje, en un equilibrio entre lo sistemático y lo desordenado; los modelos mentales de los estudiantes cambian lentamente; las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales; estimulan la imaginación y el pensamiento divergente; constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar; conciben la educación como una comunidad de aprendizaje, desde cuya perspectiva se ha de orientar el aprendizaje.

El perfil humano y profesional de estos profesores universitarios extraordinarios obedece a las siguientes características: (i) conocen su materia extremadamente bien, lo que implica un sentido agudo de la historia y de los problemas que se ha planteado y se plantea su disciplina; (ii) son eruditos y pensadores, que se centran en el aprendizaje, tanto en el suyo como en el de sus estudiantes, lo que supone que esperan siempre «más» de los estudiantes; (iii) favorecen la forma de razonar y actuar que se espera en la vida diaria, lo que lleva consigo enfrentar a los alumnos con problemas importantes, con tareas auténticas que les plantean desafíos, a sabiendas de que van a contar con la ayuda necesaria; (iv) animan permanentemente a la cooperación, a la colaboración, al diálogo, al intercambio y al compromiso con la clase y con el aprendizaje; (v) diseñan tareas y objetivos de aprendizaje para promover la confianza en los estudiantes e infundirles ánimo, proporcionándoles desafíos, lo que representa una gran confianza en los estudiantes; (vi) se refieren permanentemente al valor de una educación integral en comparación con otra fragmen-

tada en asignaturas sueltas; (vii) hablan de enseñar a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones; (viii) tienen un fuerte sentido de compromiso con la comunidad universitaria; (ix) consideran la docencia como un trabajo intelectual creativo, serio e importante, como un empeño que se beneficia de la observación cuidadosa y el análisis minucioso, de la revisión y el reajuste, y de diálogos con colegas y críticas de iguales.

De todo ello se desprende que, para los mejores profesores universitarios, enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan, lo que supone concebir la enseñanza como un trabajo intelectual serio, una especie de actividad erudita, una creación; y, en tal sentido, estos profesores postulan que las buenas prácticas docentes se aprenden.

Cabe destacar la oportunidad de este libro en el momento presente por la coincidencia de planteamiento con los postulados de la convergencia europea en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior, en cuanto que se pone el énfasis en el aprendizaje y en el compromiso del estudiante respecto de su formación académica y profesional.

Teodoro ÁLVAREZ ANGULO  
Universidad Complutense de Madrid