

## Reseñas Publicaciones Socios y Socias

---

– **Durán Martínez, Ramiro, Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador.** (2006). *Guía Internacional de Prácticas Docentes en Centros de Enseñanza Primaria / International Guide for Placement Abroad in Primary Schools*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. (ISBN: 84-7800-419-X; 144 páginas).

**Begoña Montero Fleta**

Departamento de Lingüística Aplicada  
Universidad Politécnica de Valencia

La lectura de este libro ha supuesto una gratísima sorpresa por su capacidad de síntesis y por lo cabal de sus propuestas. Sus autores, profesores de las Universidades de Salamanca y Nottingham Trent, cuentan con trayectoria pedagógica acreditada a través de otras publicaciones previas. Esta obra constituye el número 160 de una serie de documentos didácticos universitarios. Calificada de manera modesta, pero justa, como una “guía” internacional, tras su lectura no cabe duda alguna acerca de su valor práctico. El proyecto específico que la impulsó es un convenio institucional entre el Ministerio de Educación y Ciencia de nuestro país y la *Training and Development Agency* del Reino Unido que está permitiendo el intercambio de estudiantes de maestros de enseñanza primaria de ambos para realizar un periodo de prácticas escolares en colegios de los dos países. Ante todo, lo que lo hace valioso para lectores ajenos a este convenio, por lo demás extendido a una quincena de universidades españolas, es la concreción de sus propuestas, la riqueza de información básica que se proporciona en ambos idiomas para todos los agentes implicados en dicho proyecto y las posibilidades de transferir y generalizar, con adaptaciones previas, un sinnúmero de ideas atractivas. Es, en resumen, un breve manual bilingüe de suma coherencia y lectura muy ágil, que refleja el presente y apunta claramente hacia el futuro, un horizonte ciertamente prometedor en su dimensión educativa y de beneficios múltiples, reales y potenciales, para los escolares, sus maestros, los formadores de profesores y los investigadores en lingüística aplicada, pedagogía comparada e interculturalidad. En la presentación preliminar de sus autores, éstos inscriben el libro en tres grandes marcos de sentido:

- 1) La necesidad imperiosa de acercar pueblos y culturas, combatiendo procesos de confrontación y actitudes de xenofobia o intolerancia, y fomentando el conocimiento mutuo y la cooperación en tareas constructivas y favorecedoras del aprecio recíproco de las personas, los pueblos y sus culturas desde la primera infancia.
- 2) El actual proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que obliga a los agentes educativos a establecer fórmulas universitarias coordinadas, bien que no necesariamente uniformes, a fin de poder establecer estrategias conjuntas de formación universitaria, algo singularmente necesario en el terreno específico de la formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria.
- 3) El documento del Consejo de Europa *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de lenguas* (2002), que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa” y pretende vencer “las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas”, a la vez que “favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.” (2002: 12).]

La factura del libro es impecable en su formato y en su contenido. Consta de dos grandes apartados netamente diferenciados. El primero de ellos introduce de manera sucinta, a modo de mapa conceptual, los modelos formativos de España y del Reino Unido a partir de las perspectivas lingüística, educativa e intercultural, acudiendo a documentación pertinente y salpicada de ejemplos clarificadores a partir de un verdadero “trabajo de campo” pedagógico. El segundo presenta el esquema organizativo del desarrollo de las prácticas docentes internacionales con descripciones someras pero muy precisas de los objetivos y expectativas de los estudiantes, de sus tutores en los centros escolares y de los supervisores universitarios; incluye esta sección además un plan semanal de trabajo muy detallado para todos ellos y pautas para la elaboración de los informes, “Teaching Practice Reports” o “files” que han de realizar los estudiantes así como plantillas de evaluación cualitativa y ejemplos completados de las mismas para los estudiantes españoles y británicos. Completa el volumen un apéndice con sendos cuestionarios para estudiantes y profesores cuya misma formulación ya supone una ayuda enorme a la hora de reflexionar de manera ordenada y sencilla acerca de la maraña compleja de presupuestos culturales y puntos de vista que constituyen las experiencias de enseñanza y aprendizaje, compartidas y diversas, antes y después de las prácticas escolares en cada uno de los países.

Otro motivo de felicitación es la especial sensibilidad que, con los editores, han mostrado los autores a la hora de alternar, con una coordinación nada fácil, las páginas de la izquierda en lengua inglesa y su versión en lengua española en la parte derecha, lo que facilita la lectura a otras personas que, sin pertenecer al ámbito de la enseñanza de o en las lenguas inglesa o española, puedan tener interés en la iniciativa institucional o en aspectos culturales o pedagógicos específicos.

En el documento encuentran voz todos los participantes en este rico entramado de intercambios: los niños, los estudiantes y sus formadores, dando así cuerpo y concreción viva a los sueños colectivos y a los más nobles objetivos educativos formulados en las disposiciones oficiales por encima de cualquier sospecha de incurrir en un mero discurso cosmético y exento de sustancia educativa. Con todo, lejos de mostrar una actitud autocomplaciente, los artífices de este volumen señalan igualmente numerosos retos pendientes, entre ellos: hacer de la experiencia lingüística e intercultural un componente central de la formación de los maestros; potenciar el papel de los estudiantes universitarios como verdaderos embajadores culturales; promover crecientes vínculos entre las escuelas anfitrionas de ambos países mediante intercambios de materiales, videoconferencias, correspondencia electrónica, visitas, etc.; favorecer el “hermanamiento” formal de los colegios a fin de contribuir a crear, desde el ámbito escolar, una mayor y mejor ciudadanía europea; alentar el diseño de programas escolares concertados entre colegios de prácticas de ambos países; extender los programas de enseñanzas integradas o *content-based* en los idiomas y entre los colegios implicados; extender la red de vínculos con otros colegios de enseñanza primaria más allá del programa específico del Practicum Internacional mediante programas Comenius o similares; y en el área de formación del profesorado: desarrollar conjuntamente módulos de enseñanza escolar, programas de formación *pre-service* e *in-service*, materiales educativos, etc.

“Todas estas posibilidades –mantienen– muestran claramente que el programa de intercambio de prácticas internacionales para el que está diseñada esta guía no es sino la punta de un iceberg en el que caben crecientes niveles de cooperación”. Y como indican las autoridades académicas de los dos países en la presentación de esta Guía, para cuya elaboración se contó con una ayuda oficial para la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León (B.O.C.y L. nº 234, de fecha 5 de diciembre de 2005): “In today’s world, when technologies make communication so fast and accessible, promoting intercultural understanding becomes ever more important. Our schools, and especially our teachers, have a key role to play here. Learning a second language is fundamental to developing this understanding and the capacity both to communicate between cultures and to operate, even live, elsewhere.” “Nuestro mundo requiere cada vez más empresas constructivas como ésta, puentes de entendimiento, vías de diálogo y encuentro de culturas a través del conocimiento de sus idiomas. Iniciativas de este tipo atraviesan fronteras, vinculan a las personas y a las instituciones, amplían sus horizontes

educativos y ofrecen oportunidades nuevas. A través de ellas, podemos celebrar la diversidad y contribuir a la construcción europea desde sus cimientos educativos”.

Celebremos, pues, la publicación de esta feliz iniciativa, todo un ejemplo de praxis pedagógica constructiva, donde la acción y la razón educativas se dan la mano tendiendo puentes de comunicación creíbles y alentadores entre los pueblos y sus culturas desde las generaciones más jóvenes, los escolares, a través de buenas prácticas tras las cuales no es difícil adivinar un sólido trabajo de años sostenido por el tesón, el afecto y un elevado compromiso humano y profesional que resultan contagiosos.

**ATLANTIS**

**BREAKING NEWS**  
Please click [here](#) to see the 2007 update of the Formal Guidelines and the Checklist.

- AEDEAN web site
- Editorial team
- Table of contents of Atlantis online
- History and purpose of the journal
- Address to prospective authors
- The Editorial Board of Atlantis
- Atlantis downloads
- Copyright information

**00011116**

Last updated, February 2007

**A Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies**  
**Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos**

ISSN 0210-6124

Departamento de Filología Inglesa I  
Facultad de Filología  
Universidad Complutense de Madrid  
Ciudad Universitaria  
28040 Madrid (Spain)

adowning@filol.ucm.es

Tel.: +34 913945425 (General Editor)  
Tel.: +34 913945383 (Departmental Secretary)  
Fax: +34 913945478

Please click [here](#) to visit the AEDEAN web site

**Selection criteria**  
If you wish to know the criteria whereby your contribution (article, review, or interview) will be judged, click [here](#).

**New directives for the composition of the Atlantis Editorial Board**  
In the Valencia 2004 General Assembly of the AEDEAN, a new set of directives for the composition of the Atlantis Editorial Board were passed. Click [here](#) to read them (Spanish text). Until the end of 2007, the current composition of the Editorial Board will be maintained to ensure continuity and efficiency in the assessment of contributions.

**The Atlantis Book Review Scheme**  
Click [here](#) if you wish to order a review copy of a book in the field of Anglo-American studies.

**Returned copies**  
Click [here](#) to check the list of returned copies of the last three issues (27.1, 27.2, 28.1). If your name is on the list, please contact the AEDEAN Treasurer (alherrodolan@uik.es) and advise him of your new address. If you know somebody whose name is on the list, please ask him or her to contact the Treasurer at the above e-mail address.

**Subscription information**  
Click [here](#) for information on how to subscribe to Atlantis, including individual and institutional rates.

**The General Editor's Annual Reports**  
Click [here](#) if you wish to read the General Editor's Annual Reports for 2005, 2004, and 2003 (in Spanish).

**Editorial team**

Angela Downing  
General Editor  
adowning@filol.ucm.es

María Carrieste  
Managing Editor  
mcarre@filol.ucm.es

Juan Rafael Zamorano Mansillo  
Assistant to the Editor  
juarra@elzmi@yahoo.es

Jorge Arós Hita  
Style Supervisor  
jaros@filol.ucm.es

Please click [here](#) for the table of contents of Atlantis online: 1979-2006

<<http://www.atlantisjournal.org>>

– **María Dolores Narbona y Bárbara Ozieblo (eds.)**. (2005). *Otros escenarios. La aportación de las dramaturgas al teatro norteamericano*. Barcelona: Icaria. (ISBN 84-7426-800-1; 342 páginas).

**Marta Fernández Morales**  
Universitat de les Illes Balears

La Universidad de Málaga cuenta hace tiempo con un equipo que trabaja en la recuperación de obras dramáticas escritas por norteamericanas. Algunas de sus publicaciones recientes son: *Staging a Cultural Paradigm* (2002); *Women's Contribution to Nineteenth Century American Theatre* (2004); o *Codifying the National Self* (2006).

*Otros escenarios*, que repasa la aportación de una veintena de dramaturgas a la tradición estadounidense, tiene interés para el público académico como material de referencia (catálogo de autoras y títulos) y por sus análisis de obras concretas, y acerca algunos textos excluidos del canon tradicional a personas aficionadas al teatro en general.

El volumen presenta un “Preludio” a modo de introducción teórica, al que siguen tres “Actos” que van desde el trabajo de Louisa Medina a principios del XIX hasta el de Suzan-Lori Parks, ganadora del Pulitzer en 2002. Se hacen esfuerzos por mantener una estructura equilibrada y el contenido tiene una calidad constante, sin grandes desfases entre secciones, lo que hace traslucir una labor de edición rigurosa. Sin embargo, la escasez de material sobre autoras tempranas, así como la proliferación de mujeres en la escena contemporánea, se traslucen en los desajustes entre capítulos en lo que al número de dramaturgas se refiere: “Puesta en escena” incluye a Louisa Medina, Mary Barnes y Anna Cora Mowatt, mientras que “Arriba el telón” analiza la producción de siete autoras y “Aplauso a la innovación” da cuenta de nueve. Con todo, el nivel de innovación académica desciende hacia el final, puesto que las autoras y obras tratadas aparecen en artículos y volúmenes previos de fácil acceso. Tienen mayor interés como labor arqueológica el “Preludio” y los dos primeros “Actos”, donde se recoge la contribución de mujeres excluidas del *mainstream* y se recuperan títulos menos conocidos.

El lugar que en la evolución de la crítica dramática ocupe este volumen vendrá definido en relación con la línea de revalorización de la autoría femenina que se está llevando a cabo en todos los géneros. La idea clave defendida es que “no puede imponerse un canon dramático universal” (40), por lo que se explotan las estrategias sugeridas en *Feminist Theories for Dramatic Criticism*: 1) examinar las imágenes de mujeres en obras canónicas; 2) expandir el canon, recuperando autoras; 3) cuestionar las bases del campo de estudio, incluido el concepto de canon (Austin 1990: 17). *Otros escenarios* constituye una aportación a la tradición iniciada por Hélène Keyssar con

*Feminist Theatre*, que recoge los nombres principales de la dramaturgia feminista angloamericana de la segunda ola, y continuada por críticas como Yvonne Shafer con *American Women Playwrights 1900-1950*; Alexis Greene con su serie de entrevistas *Women Who Write Plays*; o Rosa García Rayego y Eulalia Piñero Gil, editoras de *Voces e imágenes de mujeres en el teatro del siglo XX*, una de las primeras compilaciones en castellano sobre mujeres de teatro angloamericanas.

Partiendo del que Austin sitúa como segundo estadio de la crítica, el punto fuerte del volumen está en su profundización en la última etapa: las autoras pretenden ampliar la idea de canon, releyendo a los teóricos clásicos e incorporando el conocimiento formalizado por tres corrientes del feminismo: liberal, radical y materialista. Se apoyan en reinterpretaciones de la teoría bajtiniana que adaptan los conceptos de carnaval y dialogismo, como la propuesta por Keyssar en “Drama and the Dialogic Imagination”; y amplían la definición brechtiana de “grupo oprimido” para incluir a las mujeres como una minoría funcional beneficiaria del teatro didáctico. En su “Preludio” definen las pautas metodológicas utilizadas, con un fundamento bibliográfico apropiado que incluye a especialistas de referencia como Patrice Pavis o Elaine Aston.

En las “Escenas” que siguen se realizan reseñas biográficas y se repasa la producción dramática de las escritoras elegidas. En el bloque “Puesta en escena” cabe destacar el espíritu crítico de las ensayistas hacia todo tipo de desigualdad. De su deseo de aportación a un nuevo canon dramático deja constancia la pregunta que se hace Ruth Stoner en la “Escena V”: “¿Por qué no estudiamos *Fashion* con el mismo fervor que *The Hairy Ape*?”; y para demostrar que en la genealogía teatral hay mujeres, la sección “Arriba el telón” reivindica, entre otras, a la que dio a luz al teatro moderno en los Estados Unidos. Estudiada por expertas como Makowsky (*Susan Glaspell’s Century of American Women*, 1993), Ben-Zvi (*Essays on her Theater and Fiction*, 1995) o la propia co-editora del volumen Bárbara Ozieblo (*A Critical Biography*, 2000; *Disclosing Intertextualities*, 2006), Susan Glaspell va recuperando terreno en la historia dramática del siglo XX. La misma Ozieblo insistía en la influencia mutua de Glaspell y O’Neill en “A Struggle Shared” (1991), recordando que la escritora y su marido introdujeron al dramaturgo a líneas de pensamiento y prácticas teatrales que él cultivaría luego con éxito. Si O’Neill es “el líder indiscutible del cambio y el padre del teatro norteamericano” (Coy 1996: 8), Glaspell es, según *Otros escenarios*, “una de las pioneras del teatro experimental” (145). Junto a ella aparecen nombres como Lillian Hellman o Zöe Akins, y como novedad destaca la inclusión de la afroamericana Angelina Weld Grimké, que rara vez tiene lugar en las antologías sobre teatro del siglo XX.

Las autoras incluidas en “Arriba el telón” tienen algunas características en común: varias son recordadas como profesionales, llegando algunas a ejercer cargos de gran responsabilidad; más de una aparece ligada a la industria cinematográfica, lo que evidencia la estrecha relación entre el teatro y el Séptimo Arte; y tres recibieron el

Pulitzer, hecho que avala su calidad a ojos de al menos una parte de la crítica. En este punto, conviene recordar como complemento a *Otros escenarios* el trabajo de Carolyn Craig, que en *Women Pulitzer Playwrights* visibiliza la presencia femenina en la historia de estos galardones, revisando el contexto y analizando las piezas premiadas.

Es interesante el esfuerzo de *Otros escenarios* por ir más allá de los textos incluyendo referencias a reseñas, recepción y puestas en escena. Las autoras colaboran así en la toma de conciencia de la doble vertiente del drama como género literario y forma de espectáculo público. Su intención no es sólo contribuir a la crítica académica; se pretende comunicar la esencia del teatro, y esa teatralidad se respira en la última parte, “Aplauso a la innovación”, donde aparece un catálogo de dramaturgas transgresoras, desde Gertrude Stein a Suzan-Lori Parks. El repaso no deja fuera a Megan Terry, “la madre del teatro feminista americano” (Keyssar 1984: 53), a las exitosas Marsha Norman y Wendy Wasserstein, ni a artistas tan originales como María Irene Fornés o Ntozake Shange. El análisis de sus vidas y obras es conciso y está basado en bibliografía actualizada, aunque algunas secciones saben a poco, como la dedicada a Paula Vogel. El hecho de que muchas autoras continúen trabajando abre puertas a estudios más detallados que *Otros escenarios*, que analiza únicamente un texto -quizá el más (re)conocido- de cada una.

En este último bloque se echan de menos algunos nombres. Aunque las autoras advierten de que no han podido incluir a todas las dramaturgas que hubiesen querido (5), quizá hubiera cabido al menos una figura en representación de tendencias que han quedado fuera. Pienso en el papel fundamental de Cherríe Moraga para el teatro chicano y *queer*; o en Elizabeth Wong, cuyo trabajo sería interesante explorar. En todo caso, las ausencias constituyen una invitación a seguir investigando, ya que si *Night, Mother* o *How I Learned to Drive* han logrado hacerse hueco en nuestra programación dramática, gracias a esfuerzos de recuperación y visibilización como *Otros escenarios* otros títulos de estas autoras lo harán también.

## REFERENCIAS

- Austin, Gayle 1990. *Feminist Theories for Dramatic Criticism*. Ann Arbor: The U Michigan P.
- Ben-Zvi, Linda, ed. 1995. *Susan Glaspell. Essays on Her Theater and Fiction*. Ann Arbor: The U of Michigan P.
- Coy, Juan José, dir. 1996. *Textos sobre teatro norteamericano II. Eugene O’Neill / Thornton Wilder*. León: U de León.
- Craig, Carolyn C. 2004. *Women Pulitzer Playwrights. Biographical Profiles and Analyses of the Plays*. Jefferson and London: McFarland.

- García Rayego, Rosa y Eulalia Piñero Gil, eds. 2002. *Voces e imágenes de mujeres en el teatro del siglo XX. Dramaturgas angloamericanas*. Madrid: Complutense.
- Greene, Alexis 2001. *Women Who Write Plays. Interviews with American Dramatists*. Hanover: Smith and Kraus.
- Keyssar, Hélène 1984. *Feminist Theatre. An Introduction to Plays of Contemporary British and American Women*. London: MacMillan.
- \_\_\_\_\_. 1996. "Drama and the Dialogic Imagination." *Feminist Theatre and Theory*. London: MacMillan. 109-37.
- López, Miriam, and M<sup>a</sup> Dolores Narbona, eds. 2004. *Women's Contribution to Nineteenth-century American Theatre*. València: U de València.
- Makowsky, Veronica 1993. *Susan Glaspell's Century of American Women. A Critical Interpretation of Her Work*. New York: Oxford UP.
- Ozieblo, Bárbara 1991. "A Struggle Shared: Susan Glaspell and Eugene O'Neill." *Studies in American Literature*. Ed. Antonia Sánchez Macarro. València: U de València. 117-25.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Susan Glaspell: A Critical Biography*. Chapel Hill: U of North Carolina P.
- Ozieblo, Bárbara, and Miriam López, eds. 2002. *Staging a Cultural Paradigm. The Political and the Personal in American Theatre*. Bruxelles: Peter Lang.
- Ozieblo, Bárbara, and Martha Carpentier, eds. 2006. *Disclosing Intertextualities. The Stories, Plays, and Novels of Susan Glaspell*. Amsterdam and New York: Rodopi.
- Ozieblo, Barbara, and María Dolores Narbona Carrión, eds. 2006. *Codifying the National Self. Spectators, Actors and the American Dramatic Text*. Bruxelles: Peter Lang.
- Shafer, Yvonne 1995. *American Women Playwrights 1900-1950*. New York: Peter Lang.



– **Lasagabaster, David y Juan Manuel Sierra**, (eds.). 2004. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE, Horsori. (ISBN. 84-96108-11-2, 222 páginas)

**Lorena Barrera Fernández**

Universidade de Santiago de Compostela

En las últimas décadas, la observación como método de investigación e instrumento para la formación del profesorado dio lugar a una re-emergencia del interés docente por el campo de adquisición de segundas lenguas, después de un largo período de abandono, parálisis, cabos sueltos y oscuridad. Es bien sabido que el profesor no disponía de tiempo material para la reflexión sobre sus experiencias laborales debido a las muchas y variadas tareas pedagógicas que debe desempeñar. Sin embargo, este escenario cambió recientemente, tal y como exponemos a continuación.

Investigadores como Lasagabaster y Sierra ponen de manifiesto que la observación en el aula es la condición *sine qua non* el puente de unión entre el fundamento teórico y las diversas vertientes prácticas en la experiencia pedagógica del docente resulta inefectivo e inviable. Es decir, la observación es la premisa básica para la integración de la teoría, práctica, reflexión y trayectoria formativa del profesorado. Por ende, numerosos estudiosos llegaron a la conclusión de que como resultado de observar, la relación docente-discente se convierte en una experiencia constructiva, enriquecedora e interactiva.

En vista de lo expuesto arriba, el volumen de Lasagabaster y Sierra pretende mostrar una visión amplia y profunda de los elementos que se pueden y deben observar en clase y de cómo se deben observar, al tiempo que recalca las ventajas de la observación en aras de abrir nuevos horizontes para la realidad educativa existente en la actualidad en las clases de L2 (segundas lenguas). Es necesario clarificar que el presente volumen es más descriptivo (presenta qué ocurre en el aula) que prescriptivo (cómo debería ser lo que ocurre). Asimismo, invita al lector a analizar los resultados obtenidos en diversas encuestas.

En el primer capítulo, Josep María Cots presenta una descripción teórica y práctica de la observación como procedimiento metodológico a seguir en las aulas con vistas a una mejora de la formación pedagógica del profesorado y, presumiblemente, en último término, un desarrollo favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el profesor dispone de seis elementos observables, como los seis elementos existentes en la comunicación: profesor y alumno (agentes), interacción y sesión de clase (reglas), y el entorno físico y social (aula). El proceso consiste en importar y exportar significado mediante la negociación comunicativa entre los agentes que interaccionan en el entorno.

Menciona igualmente que los roles del profesor van mucho más allá de esa figura autoritaria y poderosa, considerada como una fuente de conocimiento. El docente debe participar constructivamente en el aula como Wallace (1991) afirma en varias ocasiones, elicitando respuesta y una adecuada producción (*output*) en relación al *input* (información a la que está expuesto el alumno), evaluando, poniendo en marcha el contacto entre las personas de clase, motivando y tutorando al estudiante en su uso de estrategias de aprendizaje, en tareas y actividades, y en la receptividad del alumno. Se puede deducir de la presente lectura que las programaciones de aula son un paso importante pero la piedra angular la constituyen las relaciones personales, la identificación de cada quien, el hecho de conocerse a uno mismo, como decía Sócrates, y de regir nuestra propia trayectoria. Esto se relaciona directamente con la autonomía en el aprendizaje que tan en auge está en los últimos tiempos.

En el capítulo segundo, Sagrario Salaberri acentúa la importancia de emplear distintos instrumentos de observación para ofrecer una visión integradora de los múltiples elementos que intervienen en el proceso educativo. Hace especial hincapié en el concepto de intersubjetividad que viene siendo entendido como una visión holística determinada por varias perspectivas. La intersubjetividad es el hilo conductor de la teoría de Salaberri, ya que activa la vinculación entre el conocimiento viejo y el nuevo (*given-new*) tan conocido en el discurso inglés, y la recogida del saber por medio de aquellas experiencias de sujetos responsables de su propio aprendizaje, de los compañeros o mediante comentarios entre ambos.

Debido al enorme abismo entre la realidad cotidiana y los objetivos que propugna el diseño curricular base, esto es, la disconformidad entre currículo externo e interno, el capítulo tres se fundamenta en la descripción de la situación preponderante en el aula con especial énfasis en las técnicas metodológicas. Es bien sabido que en un principio se buscaba un saber conceptual pero ahora la dirección a seguir es la del conocimiento perceptual, actuar para aprender (*action and learning*), ser consciente de tal saber y aprender autónomamente.

Olga Esteve (capítulo 3) enumera los elementos que se prestan a ser observados, entre los que destaca el portafolio, la principal aportación del artículo, que consiste en la co-construcción por escrito de las experiencias positivas y negativas, acciones, vivencias y actitudes del docente para un debate reflexivo y crítico *a posteriori*, de manera individual o colectiva como sugiere van Lier (1997). El fin último del portafolio es perder el respeto al saber teorizado para que éste sea parte intrínseca de la formación del profesorado y que así se consigan con el tiempo unos profesores de lengua bien formados con un amplio saber teórico-práctico, porque no sólo se trata de formar “*good language learners*” (Naiman, 1978: 103) sino también buenos docentes de lenguas. La manera en que un profesor enseña es tan importante como la manera en que un alumno aprende.

En la sección 4, Sheila Estaire clarifica que para aprender a aprender (p. 123), se debe observar la organización de las sesiones de clase (*classroom management*), que requiere un mutuo acuerdo entre docente y discente, el discente se debe convertir en el foco de la educación (*learner-centred*) y las finalidades deben cubrir no sólo lo meramente lingüístico sino también lo comunicativo.

Tendencias actuales como las teorías de las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía, que tan claramente Oxford (1990) o Lightbown y Spada (1999) definen y caracterizan, están íntimamente ligadas debido al auge sufrido por la observación en los últimos tiempos. Dado que los educadores comenzaron recientemente a prestar atención a las estrategias de aprendizaje en segundas lenguas, pudieron ver la importancia de complementar los resultados de la observación en clase con informes sobre las propias intuiciones, técnicas y comprensiones del alumnado.

Así, de acuerdo con este modo sistemático de organizar la enseñanza, el profesor no tiene que enfocar su único interés en los aspectos presentes en los proyectos curriculares y unidades didácticas. De hecho, como apunta Allwright (2005), la etiqueta unidad de análisis se podría emplear en vez de unidad didáctica ya que abarca más campo con la introducción de los elementos anteriores que también tienen en cuenta las necesidades del discente.

Hay otros factores que no aparecen expresamente en el currículo pero que el profesor debe considerar: comprobar el grado de atención del alumnado, fijarse en sus destrezas lingüísticas y en el tipo de estrategias que usan, intentar nuevas distribuciones del espacio (sillas, equipamiento, mesas...), observar su orientación motivacional, interés, esfuerzo, actividad y ser consciente de que cada alumno es un mundo aparte y por lo tanto es único. La atención tiene que ser individualizada tal y como la nueva ley de educación (LOCE) promulga. Para atender a la diversidad uno tiene que ponerse en el lugar del discente y adaptarse a su nivel, es decir, ser empático.

El capítulo cinco (Lasagabaster e Sierra) trata la corrección de errores desde el punto de vista de alumnos y profesores, siguiendo la línea de análisis de errores (*error analysis*) que aboga por buscar el origen de las dificultades erráticas e intenta combatirlas con las necesidades y creencias del alumno haciendo un análisis de necesidades. Por lo tanto, se necesita conocer a fondo las inquietudes que los mueven así como sus problemas potenciales.

Los alumnos reclaman que las correcciones deben ser más detalladas y las ejemplificaciones mayores para que se comprendan mejor. Además, también piden un aumento del uso de las nuevas tecnologías, lenguaje corporal (como el método de enseñanza respuesta física total) y convertir el *input* en *intake* (información asimilable).

El último capítulo, también de Lasagabaster y Sierra, examina las reacciones y actitudes del profesorado ante el ser observados. Aunque poco más del 50% afirma que la observación es eficaz, también aclara que no les gusta sentirse vigilados ni

controlados. Lasagabaster y Sierra diseñan un decálogo que facilita esta situación. Algunos de los puntos establecidos subrayan la importancia de que el proceso de observación debe ser lo más cercano posible a la realidad, que debe existir una relación afectiva entre ambos miembros y que el observador pase inadvertido. Es decir, se debe usar un enfoque de arriba hacia abajo (*bottom-up*), donde los docentes lleven las riendas, sean responsables y copartícipes, y hagan del aprendizaje un proceso tangible, versátil, eficiente y real.

Para terminar y a modo de conclusión, nos congratulamos en destacar el tratamiento comprensivo y experto sobre la didáctica de enseñanza de lenguas, así como las ideas innovadoras y bien fundamentadas ofrecidas por estudiosos de gran experiencia docente e investigadora como Lasagabaster y Sierra. El éxito del volumen radica no sólo en contener un marco teórico sobre la observación, sino que también ofrece claras y fidedignas ilustraciones de los aspectos tratados en él. Es asimismo una guía excelente con pautas concretas sobre cómo diseñar un curso de aprendizaje de lenguas tomando como punto de partida la observación de los elementos explicados en los capítulos anteriores.

A pesar de que aún hay mucho camino por andar para llegar a una auténtica mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la observación de los elementos que intervienen en la educación contribuye notablemente al campo de la Lingüística Aplicada del que investigadores, profesores, alumnos y pedagogos pueden aprender a conseguir el éxito.

## REFERENCIAS

- Allwright, Dick. 2005. "From Teaching Points to Learning Opportunities and Beyond". *TESOL Quarterly* 39/1: 9-32.
- Lightbown, Patsy M. and N. Spada. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press. (2ª ed.).
- Naiman, N et al. 1978. *The Good Language Learner*. The Modern Language Centre. Research in Education Series 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Heinle and Heinle Publishers.
- Van Lier, Leo. 1997. "Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an Ecological Perspective". *TESOL Quarterly* 31/ 4: 783-786.
- Wallace, Michael J. 1991. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.