

Cerrillo, Pedro C. y Martínez Soria, Carlos J. (Eds.) (2009). *Lectura, Infancia y Escuela. 25 años de libro escolar en España: 1931 – 1956*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 124 págs.

Entre las actividades del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEPLI), organizadas con motivo de sus primeros diez años, la exposición y la publicación *Lectura, Infancia y Escuela. 25 años de libro escolar en España: 1931–1956*, constituye una significativa muestra de libros escolares y de publicaciones de LIJ del periodo señalado, como muestra del fondo documental del CEPLI.

Este excepcional volumen *Lectura, Infancia y Escuela. 25 años de libro escolar en España: 1931–1956* recoge el destacable acierto conceptual, temático y crítico, al poner en paralelo libros escolares y libros de lectura y con ellos las obras propiamente literarias. Su contenido, de muy relevante interés, analiza esta correlación de ediciones en un conjunto de estudios que rebasan con mucho el esquematismo de un catálogo, haciendo que la obra sea, realmente, una necesaria y excelente aportación a la historia de la literatura infantil española, especialmente por el análisis minucioso de hechos, datos y documentos bibliográficos que conectan los avatares del contexto sociopolítico con la evolución del libro y las lecturas de infancia de la primera mitad del siglo XX. Y pone de manifiesto contrastes e innovaciones en el devenir del libro y de la literatura infantil, así como el paso de esquemas aún del siglo XIX –que pervivían (en su fondo y en su forma) en el primer tercio del XX – a la actualización de las vanguardias con su revolución de estilo y de diseño, y también a la introducción de innovaciones pedagógicas en los materiales educativos y en las creaciones literarias. También queda explícito el enfrentamiento de ideas y su proyección en temas y personajes de la ficción infantil en obras publicadas en plena contienda, para quedar en el estancamiento regresivo de la posguerra. Todos ellos son documentos suficientemente importantes y reveladores para entender y ubicar la historia desde la lectura escolar y



la LIJ. Como señala P. C. Cerrillo, en la presentación, estas referencias permiten conocer “cómo se les veía [a los niños], se le es consideraba y se les enseñaba por parte de los adultos que, en cada momento tuvieron la responsabilidad del gobierno educativo del país” (p. 11).

La obra presenta cuatro secciones cronológicas:

- 1<sup>o</sup> *Antes de 1931 (El libro escolar en el reinado de Alfonso XIII, de María Lara Martínez y Hacia una renovación de la literatura infantil española (1905-1931), de Jaime García Padrino.*
- 2<sup>a</sup> *De 1931 a 1936 (La llegada de la “Niña Bonita”: sociedad, educación y libros escolares en el Bienio Reformador (1931-1933), de Mar Campos y La lectura durante la II República: el Bienio Conservador (1933-1935), de Gabriel Núñez, además de Primeros clásicos de nuestra Literatura Infantil y Juvenil (1931-1936), de Jaime García Padrino.*
- 3<sup>a</sup> *Guerra Civil Española (1936-1939) que contiene El libro escolar en la España republicana durante la guerra civil y El libro escolar en la España nacional durante la guerra civil, de Laura Lara Martínez, además de Literatura infantil y Juvenil en la guerra civil española, de César Sánchez Ortiz y Pedro C. Cerrillo.*
- 4<sup>a</sup> *De 1939 a 1956, con Libros de texto y lectura en las escuelas españolas (1939-1945) de Clotilde Navarro y La Literatura Infantil española de posguerra (1939-1956) de María Victoria Sotomayor, como excelente cierre del volumen.*

La amplia documentación, así como el interés y rigor de las referencias (materiales y datos) recogidas hacen imposible un comentario pormenorizado de cada uno de estos trabajos, auténticas síntesis de cuidada investigación. La sección primera “Antes de 1931” presenta el primer tercio del siglo XX y constituye un apartado esencial para contextualizar la renovación y los contrastes entre un sistema educativo atrasado y desatendido y la eclosión de opciones innovadoras, especialmente en la década de los años veinte. Aporta los antecedentes para comprender la panorámica histórica acotada: desde la Ley Moyano, 1857, que por primera vez establecía la educación obligatoria y gratuita; los proyectos de la Institución Libre de Enseñanza (1876), de F. Giner de los Ríos, o los de Manjón y Poveda; la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, pasando; o el hecho significativo de que entre 1902-1923 se sucedieran cincuenta y tres ministros de Instrucción Pública, como comenta María Lara (p.16). Y, en medio de esa trayectoria la pervivencia de las listas de libros autorizados, publicadas en la *Gaceta*, lo que explica una enseñanza ‘oficial’ basada en el libro escolar. Paralelamente, entre 1905 y 1931, como J. García Padrino expone con precisión documental e histórica, se desarrolla la innovación editorial atendiendo a la especificidad de las ediciones infantiles en relación con la particularidad de sus lectores, para dar paso a nuevos autores (Bartolozzi, María Luz Morales, Antoniorrobles, Manuel Abril, Magda Donato, etc.) que recogen la nueva consideración de la Literatura Infantil, cuyo reconocimiento seguirá

avanzando hasta los primeros años treinta. García Padrino, además, aporta una precisa revisión de las corrientes creadoras (pp. 31-35). El segundo bloque, “De 1931 a 1936” recoge el análisis de los bienios reformista y conservador del gobierno de la República, bien trazados por M. Campos y G. Núñez, con especial incidencia en la actividad política y educativa —la creación de nuevos centros escolares, el laicismo, la difusión de la escuela nueva, las reformas pedagógicas, la difusión cultural y la atención al mundo rural en relación a la difusión de la cultura. Y en esta misma sección, J. García Padrino se ocupa de los “Primeros Clásicos de nuestra LIJ”, analizando géneros y autores, destacando y, sobre todo, rescatando algunos de particular valor y señalando que, “No sólo la Literatura Infantil y Juvenil tuvo que adaptarse a las circunstancias ideológicas que dominaron aquellos tres años bélicos, sino que sus consecuencias se mantuvieron a lo largo de casi cuatro décadas...” (p. 66).

La sección 3ª, dedicada a la “Guerra Civil Española (1936-1939)”, ciertamente tiene un particular interés por la información sobre ediciones hechas en plena contienda. Los dos apartados, sobre el libro escolar en las zonas republicana y nacional durante la guerra civil, de Laura Lara Martínez, tienen gran valor documental, al poner en evidencia los intereses de los bandos enfrentados. Por una parte, el interés alfabetizador que llega hasta las trincheras con las peculiares *Cartilla escolar antifascista* (1937) y *Cartilla Aritmética antifascista*, (“Cada disparo de ametralladora resta un cartucho al peine”, “Una escuadra se divide en 5 hombres”...) publicadas por el Ministerio de Instrucción Pública. Y, por la otra parte, el control y la premura con que se regula la educación: la Depuración del Magisterio, por orden de la Junta de Defensa Nacional, de 19 de agosto de 1936, que consistió en “evaluar ideológica y profesionalmente a los docentes que estaban ejerciendo en las escuelas españolas” (p. 78); la depuración de las bibliotecas escolares, la descalificación de la labor previa; el encargo a alcaldes, directores de Institutos y Rectores para controlar contenidos, libros y lecturas; la creación de la una *Comisión dictaminadora de los libros de texto que se han de usar en las escuelas nacionales*, de agosto de 1938. La misma LIJ tuvo su particular despliegue, según la zona, de lo que se ocupa el estudio de César Sánchez Ortiz y Pedro C. Cerrillo, “Literatura infantil y Juvenil en la guerra civil española”; este estudio, que cierra esta sección, es un excelente análisis: “Se puede, pus, resumir la LIJ de este momento como una literatura para la exaltación de ideales, una literatura cargada de mensajes proselitistas y maniqueistas, pero advirtiendo que [...] hubo raras excepciones en las que la LIJ no se utilizó como un arma de combate más” (p.83). En este estudio se analiza una serie de obras representativas del enfrentamiento ideológico y sangriento, reescrito bajo esquemas de literatura infantil. Así, en los cuentos de la Colección Estrella, donde reaparece *Rompetacones*, el personaje que creara Antoniorrobes, o *Don Nubarrón y su acordeón*, entre otros, se enfrentan —en este caso no cabe el simple *contraste*— con la *Caperucita Encarnada*, de la regidora comarcal de prensa y propaganda de Trujillo, camarada Mercedes Terrones Durán. Una *Caperucita* que, al final será Azul: “Y no olvides que el azul significa obe-

*diencia, disciplina, sacrificio... amor en fin.*” En la última sección, “1939-1945: regreso al arcaísmo”, con los estudios de Clotilde Navarro y María Victoria Sotomayor, se analiza la producción bajo el control ideológico y la lenta evolución, a veces inapreciable en el libro escolar y en el literario. “La Literatura Infantil española de posguerra (1939-1956) de M. V. Sotomayor señala una detallada nómina de las nuevas aportaciones agrupadas por géneros –destacando la prensa infantil y la literatura del exilio— así como el resurgir de algunos autores y la aparición de nuevos, con acertadas valoraciones críticas.

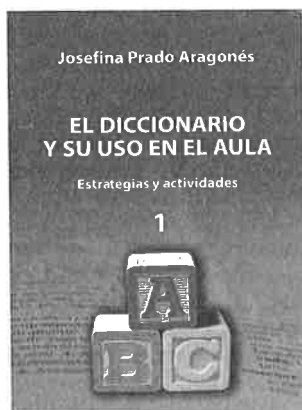
La obra es una aportación documental y crítica a la historia de la LIJ en su contexto educativo y editorial; los especialistas, investigadores y críticos sin duda aprovecharán sus datos y aportaciones; de igual modo que los educadores y mediadores podrán disponer de múltiple información documental y crítica en la que se ponen de manifiesto las diversas facetas de la lectura, en el contexto escolar y en relación con la LIJ, como exponentes asociados a las vicisitudes del entorno sociopolítico e ideológico. Además, esta obra da la oportunidad a los más jóvenes de conocer la realidad bibliográfica del pasado próximo, que ya forma parte de la historia.

Antonio Mendoza Fillola  
Universitat de Barcelona

Prado Aragonés, Josefina (2009), *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades 1-2*. Granada, Grupo Editorial Universitario. 334 páginas.

Cuando nos adentramos en el inagotable mundo de las palabras, en esa especie de maremágnum léxico que es la lengua, contamos siempre con la salvaguarda que otorga saber manejar un diccionario. En el ámbito escolar es general la concepción del diccionario como herramienta imprescindible en el aprendizaje y dominio de la lengua, y su potencial se presenta no sólo descifrador, sino también cifrador. Como ya indica Alvar Ezquerro en el prólogo de este libro de Prado Aragonés:

Es evidente que se trata de una obra de carácter lingüístico –más valdría decir metalingüístico-, pero también de carácter enciclopédico, cultural, lo que hace que



sea enormemente didáctico, pues nos informa tanto de la lengua como sobre el mundo que nos rodea, lo que no siempre se tiene presente a la hora de utilizarlo.

La autora de esta propuesta didáctica, dirigida a los niveles de enseñanza obligatoria y organizada en dos volúmenes, de acuerdo con el grado de dificultad planteado, ha sabido conjugar con notable solvencia su extensa trayectoria investigadora en cuestiones léxicas y su experiencia docente acumulada tras décadas como profesora de educación secundaria y superior. Cada una de las más de quinientas actividades presentadas promueven la utilización del diccionario en el aula como aval ineludible para el desarrollo de la competencia léxica del aprendiz, puesto que una consulta asidua y sistemática le permite, entre otras cosas, ampliar su vocabulario, mejorar su ortografía, lograr mayor precisión para adecuarse al contexto comunicativo, comprender la riqueza expresiva del sentido figurado, conocer el valor de los modismos, de las locuciones, etc.; a la vez que fomenta la autonomía en la adquisición del conocimiento, pues posibilita la autocorrección y el autoaprendizaje.

En el primer tomo, Prado Aragonés parte de una sucinta revisión de algunos de los diccionarios más útiles en la etapa de enseñanza obligatoria (enciclopédicos, escolares, de dudas o dificultades, de sinónimos y antónimos, etc.), y sus diferentes formatos (impreso, digital, o consultable en Internet, en algunas de las direcciones web propuestas). Se detiene, después, en cuestiones relativas a la iniciación en el orden alfabético, continúa con el descubrimiento e interpretación de las distintas partes del artículo lexicográfico y el valor de su contenido; y sugiere estrategias para aprender a utilizar y a buscar las palabras en el diccionario. Finalmente, dedica especial atención en los últimos apartados a aspectos de ortografía y acentuación de la palabra.

Por otro lado, en el segundo tomo aborda distintos aspectos gramaticales (categoría, forma) y léxico-semánticos de la palabra (combinación, colocación, significado real y figurado, uso y adecuación al discurso), e indaga en los recursos creativos de que dispone la lengua para crear nuevas voces (composición, derivación, parasíntesis, acrónimos, siglas, préstamos, etc.)... Cierra, finalmente, la obra con una bibliografía básica, más una relación de direcciones web especializadas en consulta de diccionarios.

En síntesis, el libro muestra, mediante abundantes actividades de rico y variado contenido lúdico (sopas de letras, adivinanzas, trabalenguas, crucigramas, autodefinidos, salto del caballo, acrósticos, anagramas, fragmentos de obras literarias, chistes...) las múltiples posibilidades de instrucción lingüística que ofrece el uso del diccionario en el aula.

Se trata, en definitiva, de una propuesta didáctica, cuyo objetivo fundamental, según su autora, es que el alumnado aprenda a descubrir la rica información que el diccionario le ofrece, se familiarice con él y se habitúe a manejarlo con asiduidad; de esta forma, localizará fácilmente las palabras que busca, entenderá los significados de sus diferentes definiciones y su adecuación al contexto, conocerá las distintas relaciones

semánticas que se establecen entre ellas, y será capaz de usarlas con más precisión en sus creaciones textuales...; y, por último y más importante, se adiestrará en el manejo de un recurso muy útil para desarrollar y potenciar su autoaprendizaje, que le permitirá en el futuro seguir ampliando de forma autónoma sus conocimientos sobre la lengua y el mundo que le rodea, más allá de la etapa de instrucción obligatoria.

M.<sup>a</sup> Begoña Gómez Devís  
Universitat de València

Equipo Entinema (2009). *Etapas 2. Intercambios, A1*. Editorial Edinumen.

*Etapas 2* es un manual de nivel A1 para el aprendizaje de español como lengua extranjera y está dirigido a alumnos que deseen aprender la lengua española de una manera rápida e intensiva (unas treinta horas lectivas). El nivel A1 está estructurado en bloques (5 Etapas en total) que hasta la fecha ya están editados; presentamos como ejemplo el manual *Etapas 2 Intercambios*.

Está compuesto por el libro del alumno y de ejercicios, en un mismo volumen; un CD de audiciones y el libro del profesor que contiene fichas y transparencias para realizar actividades en el aula.

El libro del alumno está organizado en cinco unidades didácticas centradas en los siguientes temas: la persona, la ciudad, la casa, el plan y la cita. Cada una de las actividades que comprende cada unidad didáctica está señalada con un icono que anticipa si se trata de una tarea de interacción oral, de producción escrita, de comprensión lectora o auditiva. Al final de cada unidad hay otras actividades opcionales que se realizarán, a criterio del profesor, según la duración del curso intensivo o de las necesidades del grupo.

En cuanto a la metodología, es un manual comunicativo que sigue las orientaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Las unidades comienzan con un cuadro explicativo sobre las tareas que se van a realizar, así como los contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales que se van a trabajar.

Los contenidos de las actividades de lectura y escritura que se proponen en cada una de las unidades están bastante equilibrados, si bien en



la unidad 3 propondríamos alguna actividad más de escritura. Las audiencias aunque no son muy numerosas entendemos que no son muy necesarias ya que estos cursos intensivos son idóneos para realizarse en un contexto natural, donde el alumno está oyendo todo el día la lengua objeto de estudio.

Quiero destacar de este manual la interacción oral entre alumno-alumno, alumnos- profesor y alumnos-grupo que está bien cuidada en cada una de las unidades didácticas.

El uso de Internet está justificado al proponer la editorial la consulta en su página web ([www.edinumen.es/etapas](http://www.edinumen.es/etapas)), ELEteca profesor y ELEteca alumno, de todo el material complementario y de las soluciones y transcripciones al *Libro de ejercicios*, esto evita tener que escanear las fichas ya que, tras registrarse, se permite el acceso tanto al alumno como al profesor.

Felicito a la editorial Edinumen por dar respuesta a una carencia de materiales (cursos entre 20 y 30 horas lectivas) tan necesarios para cursos de verano o de preparación para una inmersión rápida preacadémica.

María José Labrador Piquer  
Universidad Politécnica de Valencia

Rochabrún Núñez, Vanessa (2006). *Espacio de Cielo*. Lima, 1ª ed.

Primer poemario de la autora, *Espacio de cielo* propone síntesis en los versos mediante la construcción de figuras, escenarios y situaciones, con el propósito de mostrar la naturaleza de las cosas. Además de contener una sugestiva propuesta gráfica. Y a pesar de que el poemario no intenta ser un libro-objeto, va más allá de su alcance formal al ofrecer un contenido estético adicional al contenido literario. Aunque el poemario mantiene el formato usual de un libro: cierta cantidad de hojas agrupadas dentro de un lomo, el diseño cumple un rol importante al comprender ciertos elementos que refuerzan y complementan la palabra escrita.

Precisamente, la utilización del blanco y negro, las líneas que recorren las hojas sin ser cortadas, así como la negación de curvas y diagonales, hacen recordar a *De Stijl*, tal como se presentó en sus inicios. Desarrollado ampliamente en la pintura y en la arquitectura, *De Stijl* fue un movimiento que intentó recrear la verdad pura, exacta y cruda de la realidad. A través de las líneas, del uso de los acromáticos y la utilización de colores primarios, propuso una estética singular, totalmente liberada de ador-



Vanessa Rochabrún Núñez

nos. Y es en esta idea donde se apoya la autora para desarrollar su propia interpretación: en el uso de palabras concisas y frases breves que interactúan a la par con las formas.

Dentro de la poesía, se pueden observar diversos aspectos favorables, como la aparición de acontecimientos inesperados:

*Me doy cuenta que así sucede cuando una nube atraca mi vista  
con sus moléculas decide atormentarme y llevarme allí lejos  
al mundo sin movimiento.*

*Me niego a ceder. (...)*

O, como en algunos versos se describe, la creación de un escenario con muy poco:

*(...) el cabello caía y la cuerda daba vueltas  
risas  
luces  
voces salto amor(...)*

Además, como se ha podido observar, el desplazamiento de las palabras dentro de la composición es un recurso muy empleado por la autora. A partir de su ubicación, las palabras marcan una comprensión diferente del texto: marcando pausas (cortas o prolongadas) o saltos de lectura y, en algunos casos, libre albedrío en el orden de la lectura. Asimismo, proponen la existencia de relaciones inadvertidas entre palabras, una especie de juego donde a simple vista ninguna palabra tiene conexión con otra:

*Soy como muy grande y más a  
debilidad  
torpe, sin poder acertar  
o soy elegante y sin corbata*

En otros casos, también aparece la experiencia a través de lo corpóreo como un camino para llegar a lo más elemental:

*Mi condición de animal  
asusta el cuerpo  
tiene sus propios deseos  
decide  
incapaz de razones  
contemplar la naturaleza  
y sentir la sensualidad de los silvestres*

*¡cuidado!*

No obstante, decir que el objetivo ha sido alcanzado sería inexacto, ya que en algunas frases se puede pensar que ha sido desmedida la elec-



ción de palabras. Sin embargo, se puede señalar al mismo tiempo que se trata una situación comprensible, tomando en cuenta que la escritura, al igual que otras artes, conlleva un proceso de madurez y definición en un estilo propio.

Finalmente, podemos decir que la composición de este poemario es un intento de desvelar acontecimientos, de recrearlos; más que una poesía dulce o dedicada a exaltar el amor.

Anna Devís Arbona  
Universitat de València

Vez, José Manuel, Guillén, Carmen y González Piñeiro, Manuel (Eds.). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela (Colección Investigación Educativa, 22), págs. 381.

La investigación desarrollada por el equipo dirigido por J. M. Vez y coordinado con C. Guillén y M. González Piñeiro y realizado por el equipo compuesto por miembros del OAL, es un estudio interdisciplinar centrado en una problemática actual: la incidencia del dominio de competencias en lenguas extranjeras (LE) en el ámbito de laboral-profesional. El amplio informe recoge la propuesta, el análisis y los resultados de una amplia y compleja investigación sobre las competencias en lenguas extranjeras, matizadas por el componente intercultural, en relación con su proyección en el ámbito profesional. Confluyen, pues, tres facetas –competencias, y formación plurilingüe para el ejercicio laboral profesional e interculturalidad– de novedoso interés y de actualidad. Estas facetas confieren no sólo particular validez al estudio, sino también la relevancia de su proyección en el contexto social tras el término de un largo proceso de formación.

Analiza una problemática como es el grado de capacitación plurilingüe de los titulados universitarios para el desarrollo y ejercicio de las correspondientes actividades profesionales (siguiendo las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES), cuestión que actualmente interesa a amplios sectores (ámbitos laboral, universitario y personal de los nuevos egresados), tomando informantes de los tres ámbitos implicados. La proyección de las conclusiones incide en la formulación de perfiles de los egresados y también de expectativas y responsabilida-



des para cada ámbito. La justificación y particularidad del estudio se concreta en dos perspectivas: la promoción del plurilingüismo como competencia y el interés por los sistemas de Educación y Formación, y el papel decisivo de las Universidades en la Europa del conocimiento, los cuales llevan a centrar el primer objetivo general "*Dar cuenta de en qué medida las competencias comunicativas en idiomas y en la acción intercultural de los egresados universitarios en el Estado español, en sus puestos de trabajo, se adecuan a las demandas competenciales de las tareas profesionales que desempeñan.*" El desglose de los objetivos operativos abarca desde *explorar y evaluar las competencias comunicativas en idiomas y en la acción intercultural en relación con las tareas profesionales y establecer carencias, necesidades y demandas, hasta elevar a categoría de propuesta la mejora de medidas que las universidades pueden incluir en sus planes estratégicos para la formación a lo largo de la vida.* Sus objetivos, generales y operativos atienden a explorar y evaluar las competencias en idioma e interculturalidad, con la finalidad de establecer carencias y de presentar las pertinentes propuestas. Todo ello supone una revisión, previo diagnóstico, de la funcionalidad de los programas de grado y, en su caso, la revisión de diversas facetas que habría de asumir la universidad. El estudio elaborado por el equipo que dirige J. M. Vez ha asumido el reto, llevando la iniciativa en nuestro entorno académico por lo que respecta al ámbito de las competencias en lengua extranjera (LE).

Desde las propuestas de referencia del EEES —en relación a una sociedad del conocimiento marcada por el aprendizaje continuo, la colaboración en la construcción de conocimientos y experiencias, el uso funcional de las TIC y el dominio de competencias idiomáticas e interculturales— y, de modo más concreto, del *Business Forum for Multilingualism* (European Comisión, 2008), así como tomando de referencia de partida tres reconocidos estudios actuales (Estudio-diagnóstico de Accenture y Universia, 2007, Informe *ELAN (Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne)* de la Comisión Europea (2006), además del Informe Nuffield (2000), entre otros, la investigación concreta datos relevantemente significativos referidos a la funcionalidad formativa (y responsabilidad) de las universidades en cuanto a la formación de LE de sus titulados, para dar respuesta a las necesidades específicas en el mundo empresarial y profesional.

El desarrollo de la investigación y su descripción pormenorizada constituye un excelente ejemplo de organización y estructuración metodológica. Se plantea en tres partes, secuenciadas en seis fases: revisión de diseños y metodologías recientes sobre evaluación de competencias, a modo de fundamentación teórica actualizada; la segunda, centrada en los aspectos metodológicos atiende a la organización de las poblaciones diana y concreción de instrumentos y elaboración de materiales para la fase empírica, revisión y evaluación mediante juicio de experto por de los contenidos de las tres dimensiones del cuestionario de contexto; la tercera, aplicación de los instrumentos (cuestionario contextual, test de idioma y test de competencia intercultural, aplicados a la población de

egresados de diversas titulaciones y de diferentes ámbitos laborales y distintas comunidades; y para la modalidad cualitativa, entrevistas semi-estructuradas aplicadas a egresados que coparticipan en la modalidad cuantitativa, empleadores y responsables académicos de universidades a lengua, entrevistas en profundidad, recogida y análisis de datos.

Cabe destacar el específico interés del diseño y contenidos del *Cuestionario de contexto*, especialmente por los ítems referidos a las dimensiones 2 “Sus experiencias de aprendizaje” y 3 “Sus competencias en el empleo que ocupa”, que ofrecen diversidad y densidad de datos ampliamente matizados por la tipología de cuestiones. El cruce de datos obtenidos de los *tests de idiomas* y del *test de lengua y competencia intercultural*, prácticamente apura las posibilidades de concreciones informativas, de modo que pueden extraerse valoraciones muy matizadas y válidas para establecer significativas conclusiones. En sus facetas cualitativa, cabe destacar los contenidos de la entrevista en profundidad (en su modalidad directa e intensiva y semi-estructurada, Rubin y Rubin, 2004); apoyada en cinco tópicos de interés –muy coherentemente correlacionados con los objetivos de la investigación – que permiten establecer cinco ejes específicos de interrogación:

1. *El valor y las repercusiones* de la formación en idiomas dispensada en la universidad.
2. *Las condiciones de realización* de la formación en idiomas dispensada en la universidad.
3. *Las posibles carencias* y en consecuencia las necesidades de una formación en idiomas.
4. *Las propuestas de estructura y organización* de una formación que atienda a la mejora de las competencias comunicativas e interculturales.
5. *Las propuestas de unos dispositivos* específicos.

Estos cinco tópicos, a su vez, se han subdividido en sub-tópicos que permiten categorizar los datos cualitativos resultantes de la entrevista y del análisis de contenido, que organiza y clasifica las respuestas en unidades de análisis según funciones (*describir, explicar y argumentar*) y según perspectivas o posiciones del informante (pp. 238 y ss.):

1. *Experiencial.*
2. *Subjetiva y motivacional.*
3. *Lógicas de decisión*

Los datos aportados ciertamente ofrecen, en palabras de sus editores, «una radiografía del estado actual de sus contextos, sus fortalezas, sus debilidades, sus necesidades más apremiantes de mejora, y en suma, sus problemáticas específicas a la hora de enfrentarse a los retos de pluralidad lingüística efectiva y la diversidad cultural para una convergencia lo más armónica posible en el EEES» (p. 257). Afirmación que se apoya en la concreción del ‘perfil medio’ que se establece de los sujetos partici-

pantes, elaborado como síntesis de la diversidad de datos manejados. Este apartado es de especial significación porque constituye una caracterización válida para ser tomada como clave de reflexión sobre carencias y necesidades de formación plurilingüe en el contexto universitario. Entresacamos algunos de los aspectos mencionados: *...nuestro sujeto tipo 'medio' no se inclina por tener competencias en un segundo idioma de estudio...;...da una alta importancia al Inglés como lengua franca y parece contentarse con la idea de que un idioma (justamente el Inglés) es suficiente para afrontar los retos de la globalización de los mercados; o bien, ...en relación al trabajo que desempeña no resuelve con el éxito deseable las situaciones donde la comunicación oral en el idioma desempeña un papel determinante, aunque lo puede hacer mejor en la comunicación escrita...*

Personalmente, valoro la riqueza de datos cualitativos obtenidos por el acierto de sus contenidos (también por su correlación con los datos de base cuantitativa). Por su validez, sus conclusiones bien pueden tomarse base de diagnóstico para otras posibles investigaciones relacionadas y/o derivadas sobre esta problemática, ya que permiten de modo, sistematizado y accesible perfilar el contexto y la situación de la temática. Y, además de las justificadas conclusiones, excelentemente articuladas a partir de los diversos cruces de datos y la riqueza de los mismos, hay que señalar las propuestas de acciones específicas para los centros universitarios y para las empresas. El estudio ofrece claves validadas para ajustar las necesidades de los ámbitos implicados: 'académicos' como gestores y responsables universitarios, 'empleadores' como responsables de la gestión de recursos humanos y los 'egresados' como titulados con experiencia laboral e implicados en la actividad laboral-empresarial.

Antonio Mendoza Fillola  
*Universitat de Barcelona*