

ACQUARONI, ROSANA; AMENÓS, JOSÉ;  
GONZÁLEZ, VIRGINIA; GRAS, PEDRO;  
SIMKIEVICH, JOSEFINA; SORIANO,  
CARMEN Y TARRÉS, IÑAQUI  
*C DE CI. CURSO DE ESPAÑOL DE NIVEL  
SUPERIOR. LIBRO DEL ALUMNO  
Y CUADERNO DE EJERCICIOS*

---

Barcelona, Difusión, 2017

*C de Ci* completa la oferta de manuales de español con la novedosa propuesta que implica el hecho de estar estructurado en unidades de contenido independientes cuya pertinencia y orden dentro del currículo son decididos por el docente atendiendo a las necesidades e intereses de los discentes. Esta característica, que configura la macroestructura del manual, anticipa de por sí su maleabilidad en la aplicación práctica de los contenidos fuera y dentro del aula. Considerando que está destinado a un nivel superior de idioma, este rasgo distintivo no parece, sino ventajoso, ya que dicho nivel no requiere de la progresión gradual de contenidos de orden lingüístico exigida para niveles inferiores, y permite la selección aleatoria de contenidos de entre diferentes ámbitos. Así, encontramos hasta dieciséis unidades temáticas, ordenadas alfabéticamente en el índice, lo cual facilita aún más la planificación del curso. La variedad de temas abarca contenidos significativos para los discentes, ya que aparecen unidades sobre temas familiares como el aprendizaje, las emociones, la identidad, la memoria (referida al pasado); unidades que incluyen temas sociales como las fronteras, los orígenes, los horarios, el consumo, el discurso (sobre política); unidades sobre el mundo digital, las redes sociales y la publicidad como las referidas a los datos, la red, la tecnología, la seducción (sobre publicidad), así como unidades dedicadas al tiempo libre que tratan sobre la naturaleza y el arte. Destaca la inclusión de temas de actualidad como la igualdad de género, en la unidad dedicada a la mujer. Por otra

parte, se adjunta al final un “Apéndice de gramática” con esquemas y ejemplos, organizado en cinco bloques: pronombres, preposiciones y adverbios, verbos, oraciones subordinadas y discurso. La inclusión de esta sección en la macroestructura del libro, presentada como una sección de consulta, sistematiza, complementa y equilibra la organización por contenidos del libro, ya que le otorga a la gramática la relevancia necesaria en tanto que medio para conseguir la precisión requerida en el nivel de idioma objeto del manual. Como recurso adicional aparece un “Índice temático”, que facilita la consulta del contenido lingüístico, y que consiste en un listado de ítems gramaticales ordenados alfabéticamente junto a la página del manual en la que aparece dicho contenido.

En lo que respecta a la estructura interna de las unidades, cada una de ellas está dividida en cuatro apartados llamados *secciones* (A, B, C y D). Metodológicamente, el manual se basa en el cognitivismo y tiene en cuenta el concepto pedagógico del *andamiaje*, así como conceptos afines como el *aprendizaje significativo* y la *autoevaluación*. En este sentido, la “Sección A. Entrar en el tema”, remite al estudiante a las fichas “¿Qué sabes?” –descargables con la aplicación Campus Difusión– para activar su conocimiento, sobre el que puede reflexionar y realizar una autoevaluación previa a la sesión. Las fichas incluyen en su mayoría ejercicios de vocabulario y gramática, así como algunos ejercicios de comprensión lectora. En lo que se refiere a este recurso, se echa en falta una perspectiva más abarcadora que posibilitara la activación no solo de conocimientos lingüísticos, sino también de conocimientos socioculturales, cuya representatividad desde un punto de vista cuantitativo apenas se refleja y, desde una óptica cualitativa, se circunscribe a los tópicos clásicos incluidos en los materiales ELE, como es el caso, por ejemplo, de los estereotipos sobre las regiones españolas. A pesar de ello, no podemos negar la utilidad de estas fichas de activación de contenido, ciclo que se comple-

---

ta a través de la autoevaluación. Así, al final de cada bloque de ejercicios, como ya indicamos, el estudiante tiene la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje. Para ello, puede marcar su nivel de conocimiento en una escala que abarca desde *no sé hacerlo* hasta *sé hacerlo muy bien*, pasando por grados intermedios cuyo centro se expresa con *sé hacerlo de manera básica, pero noto que me faltan recursos*.

A pesar de ello, la ausencia de contenidos extralingüísticos en las fichas digitales se compensa en el libro del alumno, ya que en la “Sección A. Entrar el tema” se proporcionan actividades preparatorias desde el punto de vista del contenido, que de manera acertada se proponen para ser realizadas oralmente. La cantidad de disparadores utilizados en esta sección, así como su variedad, apunta a una consecución exitosa, ya que el manual es generoso en tipos de actividades y recursos visuales. De esta manera, entre las actividades para entrar en materia encontramos los clásicos cuestionarios y listas para comentar, combinados o no con la descripción de elementos visuales, la interpretación de gráficos con estadísticas, el comentario de citas de famosos, la opinión sobre resultados de estudios incluidos en textos breves, la realización de test de personalidad y comentario posterior, etc. En ocasiones, estas actividades van acompañadas de listados de léxico o estructuras gramaticales que se presentan como apoyos para realizar las actividades de contenido, siendo a veces obligatorio su uso. Llama la atención que este léxico se incluya en muy pocas ocasiones en las fichas preparatorias “¿Qué sabes?”, que no aparezca asociado a un significado antes de la realización de las actividades y que no se recicle posteriormente, como sería de esperar, en la siguiente sección (“Sección B”) que paradójicamente incluye textos cuyo vocabulario no aparece introducido con anterioridad.

En referencia al agrupamiento, se desprende de las instrucciones el uso de diferentes combinatorias, que van alterando entre las parejas y el grupo, aunque por tratarse de actividades para entrar en materia, en muchas ocasiones el destinatario de las preguntas es la segunda persona

del singular. Destaca el versátil planteamiento metodológico que hace el manual cuando apela a la realización de la actividad con “algunos compañeros”, desdibujando en las instrucciones los agrupamientos tradicionales, dando de esta manera mayor adaptabilidad a la ejecución de las tareas. Cabe decir que, a pesar de los diferentes agrupamientos, una vez analizada la ejecución de las actividades, se observa que estas tienden muchas veces a poder realizarse de manera unidireccional ya que, o bien apelan a la segunda persona del singular, o a actos de habla como la descripción o la opinión más que a la negociación o la argumentación. Sin embargo, pensamos que la posible falta de comunicatividad derivada de las instrucciones no supondría un impedimento para estimular a los estudiantes a realizarlas de manera colaborativa, debido al carácter preparatorio para entrar en materia que inevitablemente recuerda al procedimiento de la tradicional *lluvia de ideas*.

En cuanto a la “Sección B”, aparece introducida por textos reales para los que se incluyen actividades de prelectura sobre el contenido. Al igual que para la sección anterior, en Campus Difusión se ofrece la opción de preparación previa, si bien los documentos, llamados “Texto mapeado”, se limitan a destacar con diferentes colores tres tipos de componentes: algunos marcadores y conectores (color azul), expresiones fijas y combinaciones frecuentes (color naranja) y verbos, sustantivos y adjetivos con preposición (color verde), sin incluir ninguna actividad preparatoria para procesar o manipular el *input* puesto a disposición de los estudiantes, lo cual genera dudas sobre la utilidad del documento. Esta fase incompleta se subsana en el manual, en el apartado “Preparar el documento”, donde se incluyen preguntas para anticipar el tema y establecer conexiones entre el contenido del texto y la propia experiencia o cultura de los estudiantes. Sin embargo, como indicamos anteriormente, son escasas las unidades en las que en esta fase de preparación aparecen ejercicios de léxico. Consideramos que la comprensión de algunos documentos no entraña dificultad, si bien en otros casos sería recomendable faci-

---

litar recursos léxicos para poder interpretarlos. Solo en alguna ocasión y en el siguiente apartado, “Entender el documento”, se incluyen actividades sobre el vocabulario del texto, al cual deben recurrir los estudiantes para deducir el significado de las palabras en contexto, aunque en la mayoría de las ocasiones este apartado incluye actividades de comprensión lectora. Ello parece indicar que el texto se plantea como un contexto lingüístico a través del cual inducir el significado de determinadas palabras, y que el léxico no es visto como herramienta que nos permite alcanzar las manifestaciones textuales de la lengua meta, sino como un fin en sí mismo, lo cual contradice el planteamiento metodológico de la enseñanza por contenidos que el manual parece defender si atendemos a la macroestructura. Llama la atención que este vocabulario, que sería de gran ayuda a los estudiantes, ocupe el tercer lugar en la secuencia, ya que aparece explotado en el siguiente apartado “Trabajar el léxico”, y no previamente, como cabría esperar si se planteara como un medio más junto a otros recursos para llegar a la comprensión de la muestra real que se proporciona. A continuación, se incluye el apartado “Trabajar la gramática”, cuyo planteamiento inductivo sigue las mismas directrices planteadas para el componente léxico, es decir, la deducción de la regla a partir del análisis y reflexión de los ejemplos extraídos del texto y vinculados al significado, que suele abarcar una única actividad. *A posteriori* se hacen remisiones al “Apéndice gramatical” que cierra el manual, a los apartados específicos donde se incluyen la regla y los ejemplos adicionales. Asimismo, en la mayoría de las ocasiones se incluyen en este apartado dos o tres ejercicios de práctica formal escrita, tales como ejercicios de sustitución, transformación, escritura de diálogos siguiendo un modelo, ejercicios que consisten en completar frases con determinada estructura o cuadros de sistematización e incluso de traducción. Destaca el hecho de que no en todas las unidades se incluya la sección “Trabajar la gramática” y también la ausencia de actividades interactivas. En definitiva, puede afirmarse que el planteamiento inductivo para el componente gramatical a

través de la reflexión sobre el uso y significado de las formas, seguida de la confirmación de la regla en el “Apéndice gramatical” y la práctica final parece ser una secuencia tipo coherente desde el punto de vista metodológico, si bien puede no resultar tan provechosa en el caso del léxico, ya que este componente permitiría poder acceder a la interpretación del texto a partir del nivel semántico en una posición anticipada.

El siguiente apartado es “Observar el discurso”, que aparece prácticamente en la totalidad de las unidades. Se trata de un apartado en el que se reflexiona sobre los términos, los recursos estilísticos o la tipología textual del documento que introduce la sección. Es de agradecer la inclusión de este componente pragmático-discursivo, aunque como ocurre con el componente léxico, la reflexión sobre el género discursivo y su formato podría considerarse una fuente de información para la interpretación del texto, por lo que dudamos sobre la conveniencia de su posición final en la secuencia. Por su parte, la realización de las actividades es por escrito y de manera individual, a pesar de que en ocasiones se insta a comentar los resultados del análisis del texto con el compañero.

Finalmente, la “Sección A” se cierra con el apartado “Actuar”, que incluye una tarea de producción escrita relacionada con el tema de la sección. En este apartado se encuentran los recursos estructurales necesarios (modelos de reseña, crítica, comentarios, etc.) para su realización, aunque no los lingüísticos, lo que implica una posible carencia en el andamiaje, que podría afectar al producto final, debido a la ausencia del soporte progresivo y gradual que requiere la elaboración de un texto, entendido como producto global en el que intervienen diferentes componentes. En algunas ocasiones, la tarea es oral interactiva, si bien el objetivo es comentar con el compañero -como ocurre con el resto de las actividades orales incluidas en el manual- y no debatir, objetivo más adecuado para este nivel de idioma, además de viable, si se tiene en cuenta el contenido temático de carácter actual que proporcionan las unidades. Estructural y metodológicamente la “Sección C” es similar a

---

la anterior, con la salvedad de que el documento que la introduce es una audición o un vídeo -incluidos en Campus Difusión con su correspondiente transcripción-, que los estudiantes pueden escuchar y/o ver previamente a la sesión.

Relacionado con el tema de la unidad incluye también material real actual, de manera que las secciones A y B están configuradas como secciones independientes, aunque contienen el mismo contenido, pero en diferente soporte. Esta característica es un ejemplo más de la flexibilidad que presenta el manual, ya que ofrece al docente diferentes opciones de trabajar el mismo contenido. Cabe destacar que, a pesar de tener la misma estructura que la sección anterior (“Preparar el documento”, “Entender el documento”, “Trabajar la gramática”, “Observar el discurso” y “Actuar” más las remisiones al “Apéndice gramatical”), esta sección introduce dos novedades. Por una parte, el *input* para la realización de las actividades se obtiene a partir de una audición o un vídeo introductorios. Por otro lado, en algunas unidades se incluyen dos nuevos apartados: “Observar la variedad del español” y “Observar la pronunciación”. Por tanto, el manual da representatividad a los componentes sociolingüístico y paralingüístico, de modo que ofrece una visión completa y real de la lengua meta.

La “Sección D” respeta la estructura de las anteriores, si bien el disparador suelen ser textos o elementos visuales que tratan aspectos susceptibles de valoración o crítica, como las normas sociales o la publicidad. Otras veces se incluyen aspectos culturales relacionados con el mundo del arte, como poemas y cuadros. En cuanto a las actividades propuestas, en esta sección se incluyen tanto actividades de análisis del disparador como actividades en las que se ha de expresar la opinión sobre el tema presentado. Asimismo, el apartado “Actuar” amplía la variedad de actividades incluidas hasta ahora, ya que incluye la búsqueda de información o material audiovisual combinada con actividades creativas, actividades lúdicas, de debate o de negociación y que, en general, tienen en cuenta el aprendizaje colaborativo y la autonomía, sobre todo en lo que concierne a la redacción de documentos en grupo

previa negociación de contenidos, y a la revisión de documentos de otros grupos. Finalmente, las unidades se cierran con la sección de autoevaluación “¿Qué has aprendido?”, herramienta imprescindible para la reflexión sobre el propio aprendizaje. En lo que respecta al cuaderno de ejercicios, este sigue fielmente tanto las secciones como la estructura y tipo de actividades del manual, con lo que el uso de este parece ser imprescindible para la práctica de los contenidos, que en el manual se suelen cubrir con una única actividad. La estructura paralela entre uno y uno hace que su uso pueda alternarse tanto dentro como fuera del aula. Destaca, por otra parte, la inclusión de actividades que fomentan el desarrollo de las destrezas escritas, a pesar de que sea la práctica del componente gramatical y léxico lo predominante.

Finalmente, el libro de ejercicios corrobora su utilidad al incluir un modelo de examen DELE, lo que lo convierte además en fuente de información y modelo práctico para aquellos estudiantes cuyo objetivo sea alcanzar el dominio del idioma oficialmente.

ISABEL MEDINA  
Universidad de Alicante

Madrid, Editorial Edinumen, 2017-2018

EL COMPONENTE LITERARIO EN *ESPACIO JOVEN 360°*

Las colecciones de la editorial Edinumen ofrecen materiales didácticos que ayudan al profesor de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a enriquecer el aprendizaje de sus alumnos, favorecer su competencia comunicativa intercultural y generar una conciencia intercultural sólida. Los manuales con actividades amenas e interactivas, propuestas innovadoras que garanticen un aprendizaje mucho más cómodo y cercano para el adolescente y con herramientas metodológicas capaces de conectar con las necesidades inmediatas del estudiante, se insertan de manera atropellada en el universo didáctico del ELE. Ante un escenario tan abrumador resulta complicado crear proyectos diferentes. Sin embargo, *Espacio Joven 360°* ofrece un instrumento vanguardista gracias al modo en el que incorpora la literatura en su propuesta. Se presenta al lector como un manual en el que los contenidos literarios son incluidos de forma integrada con el resto de componentes (culturales, gramaticales, léxicos, etc.). Pese a que en los últimos años hayamos asistido a una rehabilitación de la literatura en las aulas, lo cierto es que todavía estamos ante una situación de controversia respecto al papel que se le asigna en las programaciones.

Bajo la coordinación de David Isa y Nazaret Puente, un grupo de profesores ha creado este nuevo manual cuya metodología es comunicativa. No obstante, esto no representa un obstáculo en la contemplación de la literatura como un vehículo para la enseñanza-aprendizaje del léxico, la gramática y la cultura. Recuérdese que, durante años, los enfoques comunicativos respaldaban la modesta participación de la literatura entre sus páginas con argumentos que subrayaban la dificultad del texto y su incapacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana que pudieran servir de modelo para el

aprendiz de lengua extranjera (Granero Navarro, 2017, p. 64).

El objetivo que define este instrumento didáctico es ofrecer al adolescente una experiencia de aprendizaje que se adapte a su sensibilidad. En la consecución de esta meta, el componente literario es presentado como un estímulo en el acercamiento a una cultura de la L2. El equipo apuesta por un aprendizaje completo e integral de la lengua extranjera desde una perspectiva atractiva y eficaz. En esta dirección, los intereses y las necesidades del alumno son protagonistas en el diseño de este manual porque se quiere evitar en todo momento crear una barrera de dificultad y desinterés entre el alumno y su aprendizaje. Del mismo modo, ocupa un lugar prioritario la importancia de lograr un conocimiento y un uso más rico, completo y auténtico de la lengua meta, para lo cual la Literatura se presenta como un instrumento indispensable (Sáez, 2011, p. 60).

*Espacio Joven 360°* incorpora un surtido muy variado de actividades como comprensiones lectoras y auditivas, ejercicios para crear diálogos con otro compañero, tareas interactivas y un libro de ejercicios que permite implementar los contenidos vistos en el aula. Está dividido en cinco niveles y se ajusta a las exigencias pautadas por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*). Cada uno de estos libros organiza su contenido en ocho secciones: comunicación, sesión de cine, vocabulario, gramática, pronunciación y ortografía, cultura, literatura, y DELE. Al respecto, conviene señalar que, en el escenario actual, el número de manuales que conceden un espacio exclusivo al tratamiento del componente literario es muy reducido.

Los autores contemplan de cerca las directrices del *MCER*, de lo que se deriva el espacio tan discreto que recibe la literatura en el nivel A1. El libro continúa salvaguardando la sección dedicada al componente literario, sin embargo, y debido al nivel de madurez que presenta el alumno, la muestra que se le ofrece es muy modesta, pero la selección de textos está muy bien cuidada. Para cada unidad se ha elegido un

---

corpus de fragmentos de escritores actuales, cuyas composiciones se enmarcan en la literatura juvenil. Al respecto, conviene señalar la importancia de dedicar tiempo y detalle a la elección de textos auténticos, dado que ello favorece la motivación y la confianza en el estudiante, ya que su destreza lingüística mejora al comprobar que pueden manejar fragmentos literarios de la vida real (Bird, 1979, p. 294). De esta manera, se sigue atendiendo a las inquietudes del adolescente. Roberto Santiago y Darío Gómez son los autores de dos de las propuestas que se integran en estos apartados.

La literatura hispanoamericana también está presente, en el seno de una propuesta enmarcada en un contexto panhispanico. Así pues, a través Isabel Allende se plantea al docente la posibilidad de llevar al aula la realidad de uso de la lengua española en sus diferentes variedades geográficas.

La escritora chilena se convierte en el punto de partida para la exploración literaria que abordará el estudiante del nivel B1.2 en la primera unidad. La literatura hispanoamericana alcanza una importancia sustancial en este libro al ocupar el espacio de cuatro de las seis unidades que componen el manual: *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende (Unidad 1), *Poema XX*, de Pablo Neruda (Unidad 2), *Lituma en los Andes*, de Mario Vargas Llosa (Unidad 4), y *Diles que no me maten*, de Juan Rulfo (Unidad 6).

Es un acierto la inclusión de esta literatura, ya que se ofrece al lector la oportunidad de introducirse en otras variedades del español: el español chileno, el de Perú y México. En cada caso, los fragmentos seleccionados incluyen un léxico muy rico y resulta interesante poder ampliar la mirada del extranjero sobre el idioma y mostrarle todo su alcance y amplitud (López Valero y Encabo Fernández, 2002, p. 87). A través de la literatura, el aprendiz se pondrá en contacto con las diferencias de unas y otras regiones. Importa recordar que estamos ante un alumnado que conoce de manera directa e indirecta a hablantes hispanoamericanos, por lo que estos contenidos resultarán de su interés.

Las actividades que acompañan al escritor protagonista de cada unidad están pensadas para

que de ellas emerjan píldoras históricas y culturales que guiarán al aprendiz en el contexto social, cultural, histórico, etc. del país en que se habla la lengua meta de su aprendizaje. La información que se ofrece de cada autor es escueta. En su lugar, se prefiere que sea el alumno el que desempeñe esta labor de búsqueda y se convierta en un sujeto activo y autodidacta dentro del espacio literario. La experiencia ha demostrado que el estudiante recibe con cierto rechazo los conocimientos literarios (Collie y Slater, 2002, p. 2). Por ello, se le otorga un papel activo para que rompa con esa postura pasiva que le impide acceder a la Literatura con motivación. De esta forma, se le invita a la acción a partir de una serie de preguntas que guiarán su trabajo de investigación.

Por otro lado, el libro del profesor incluye, además, una propuesta de cuestiones que puede plantear en el aula para entablar un diálogo intercultural que invite al alumno a acercarse a la sensibilidad de otros contextos y culturas. Asimismo, las actividades están orientadas hacia la motivación del alumno a través de constantes alusiones a su entorno más cercano: Internet, redes sociales, nuevas tecnologías y el día a día. La literatura se convierte, así, en un espacio atractivo y dinámico para el aprendiz.

Por su parte, la escritura creativa es otro de los caminos que podrá explorar el alumno de este nivel. Gracias a ella, la expresión escrita queda integrada como una destreza en el componente literario, cultural y gramatical de la lengua. Urge subrayar la importancia de incluir este tipo de ejercicios de índole creativo, ya que, a través de la ficción, el alumno explora sus emociones y la de los demás, favoreciéndose así las relaciones interculturales y comunicativas en el aula, fortaleciéndose el vínculo con la propia lengua, y quedando respaldada su identidad social (Granelo Navarro, 2017, p. 65). Este tipo de propuestas convive con actividades de comprensión lectora.

Por último, conviene señalar que el libro de ejercicios que complementa el manual del alumno cuida menos el componente literario y lo rescata de manera muy aislada y poco significativa por medio de actividades marginales, recogidas en la sección de Cultura.

---

En definitiva, este instrumento didáctico resulta eficaz y provechoso para los docentes de español y para su alumnado. *Espacio Joven 360°* se aleja de un aprendizaje poco significativo que no deja entrever las posibilidades de explotación didácticas de las que dispone el profesorado de español en el escenario literario. Sus impulsores ponen en manos del estudiante extranjero una herramienta de aprendizaje ambiciosa capaz de satisfacer sus inquietudes y de hacerle competente comunicativamente a través del vehículo literario.

Este proyecto se apoya en los enfoques metodológicos indispensables para garantizar la formación completa del estudiante de ELE y recompensarle con una experiencia gozosa de la lengua y la cultura españolas.

VIRGINIA MARÍN MARÍN  
Universidad de Navarra  
vmarin@alumni.unav.es

### Referencias bibliográficas

---

- BIRD, A. (1979). "The Use of Drama in Language Teaching". *ELT Journal*, 33(4), 290-29.
- COLLIE, J. y SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRANERO NAVARO, A. (2017). "La literatura en el aula de ELE". En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía* (pp.64-71). Sofía: Instituto Cervantes.
- LÓPEZ VALERO A. y ENCABO FERNÁNDEZ E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- SÁEZ, B. (2011). "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". En J. de Santiago Guervós *et al.* (Coords.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-68). Salamanca: ASELE.

### VV.AA.

### CONTEXTOS. CURSO DE ESPAÑOL. NIVELES A1/A2 Y A2/B1

---

Madrid, Edinumen, 2016-2017

*Contextos* es un curso basado en el método comunicativo experiencial y consta de dos partes: la primera abarca los niveles A1-A2 y, la segunda, los niveles A2-B1. Estos manuales están diseñados para trabajar con aprendientes jóvenes, en contexto de no inmersión, cuya L1 sea el inglés. Si bien no se dirigen solo al mercado norteamericano, el inglés que utilizan es un inglés estadounidense estándar. Asimismo *Annotated instructor's edition* también está redactada en la L1, pero cabe explicar que su diseño es muy intuitivo, por lo que teniendo un nivel medio de inglés es posible trabajar con estos materiales perfectamente.

En cuanto al libro de ejercicios, disponemos del mismo en la Eleteca, en su versión online, así como también de la versión electrónica de los libros del alumno. La Eleteca es de gran ayuda al ofrecer numerosos recursos extra: vídeos, audios, actividades interactivas y el juego "La Pasantía" para gamificar las clases.

Cada libro de Contextos se estructura en 9 unidades. La primera parte termina en la Unidad 9 y la segunda comienza en la Unidad 10, siendo una continuación del primer volumen. Al principio de cada libro encontraremos la introducción, redactada en inglés y dirigida a los estudiantes. Allí se les explica en su propia lengua por qué se usa el método comunicativo experiencial, la importancia de "aprender haciendo" y del trabajo cooperativo. Además, encontrarán datos relacionados con la importancia del español en el mundo y en los Estados Unidos.

En *Contextos* el inglés está presente a lo largo de todo el curso para hacerlo mucho más accesible a los alumnos que no se encuentran aprendiendo español en un país hispanohablante y para que la transición de su lengua materna a la L2 sea mucho más cómoda. La idea es captar su atención y facilitarles (sobre todo) el primer contacto con la L2. Las consignas, explicacio-

---

nes y aclaraciones aparecen en inglés hasta la Unidad 6 de la Parte 1 con el objetivo de facilitar la producción a los aprendientes y evitar que se detengan demasiado en las instrucciones para que puedan poner en práctica aquello que están aprendiendo.

A partir de la Unidad 7, las consignas ya aparecen en español, porque se supone que el alumno ya conoce la dinámica de los ejercicios y está acostumbrado a ciertos modelos y estructuras. Por ejemplo: donde antes aparecía solo un signo de exclamación para señalar una aclaración, se puede leer “¡Fíjate!”. Al principio puede parecer que la traducción es la protagonista en este método. Sin embargo, solo es una herramienta más: las imágenes, los vídeos y el vocabulario en contexto también ayudan a que los estudiantes comprendan rápidamente ideas abstractas o frases coloquiales, y de esta manera se gana tiempo en este primer acercamiento a la lengua española. Los estudiantes, además, ganan la confianza necesaria para ir avanzando poco a poco a lo largo del curso.

El índice y los objetivos al principio de cada unidad también aparecen en inglés para que el alumno sepa en todo momento qué está aprendiendo y, de esta manera, se involucre en el proceso de aprendizaje. Los cuadros gramaticales, los verbos, están traducidos a la L1, de manera que puedan ver las diferencias entre su lengua y la L2 cuando no es posible hacer una traducción literal. Cuando aparece una palabra nueva en los textos, se traducen entre paréntesis en color azul. La idea es que la lectura y el aprendizaje fluyan lo más naturalmente posible para facilitar al alumno los contextos que podría tener a su alcance si se encontrara en un país hispanohablante. Al final de cada unidad se dispone una lista de vocabulario donde se puede repasar palabras nuevas, preguntas o expresiones que han aparecido a lo largo de la unidad. Todo ello con su traducción al inglés, de manera que el alumno puede recordar y verificar su aprendizaje.

Probablemente la debilidad de este manual reside en su diseño, que recuerda más a los manuales dirigidos a un público adulto. Visualmente, *Contextos* podría resultar poco atractivo para su

público objetivo: adolescentes expuestos constantemente a la imagen y a los textos breves. El manual en general y los apartados de gramática en particular, con demasiado texto y pocos esquemas o gráficos que ayuden a comprenderla y recordarla, corren el riesgo de alejar al alumno y perder su atención rápidamente, teniendo en cuenta que este se encuentra en sus primeros años de español y necesita toda la motivación posible para avanzar clase a clase. Simplificar los contenidos podría resultar en unidades más ligeras visualmente, y por tanto, más llamativas para el estudiante.

*Contextos* ayuda tanto a los alumnos como a los profesores que se encuentran trabajando en ambientes de no inmersión, proporcionándoles todas las herramientas necesarias para crear esas situaciones “reales” que motiven al aprendiente de español. Hablamos de alumnos jóvenes, que viven en países angloparlantes, y que muchas veces tienen el español como asignatura obligatoria. Debido a eso, los profesores necesitan un método que les ayude a incentivar la motivación intrínseca y extrínseca de sus alumnos. La presencia de la lengua materna en el manual puede facilitar también el trabajo autónomo de los estudiantes, ya que se sentirán mucho más seguros a la hora de enfrentarse a los diferentes contenidos (ejercicios, textos, explicaciones gramaticales, etc.). Así, *Contextos* puede convertirse en nuestro aliado a la hora de enseñar español en un contexto angloparlante, considerando la lengua materna de nuestros alumnos, ya no una enemiga, sino un medio fantástico para generar confianza y acelerar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

CINTHIA PRIDA MERCAU  
[cinthiapm@gmail.com](mailto:cinthiapm@gmail.com)

Barcelona, Difusión, 2016

El auge de las publicaciones de manuales para niños por parte de diversas editoriales enfocadas al ELE obedece a la imparable demanda del español por parte de las escuelas primarias en el extranjero en los últimos diez años. De acuerdo con el último informe elaborado por el Instituto Cervantes, el interés por aprender español es especialmente intenso en los dos principales países anglófonos: Estados Unidos y Reino Unido, que incluso después del Brexit, percibe el español como la lengua más importante para el futuro. Especialmente destacable es el caso de EE.UU. donde, en 2008, el 88% de las escuelas primarias con programas de idiomas impartían español, frente al 79% de 1997 y al 68% de 1987. Precisamente es en este periodo donde se observa una disminución de la enseñanza del francés y del alemán (*El español: una lengua viva*. Informe 2018).

Sin embargo, en cuanto al resto de la UE, el hecho de que estos dos idiomas sean lenguas de trabajo de la Comisión Europea supone un incentivo para el aprendizaje de ambos, en detrimento del español. En cualquier caso, el inglés es, con diferencia, la lengua más estudiada y el español (22%) se disputa con el alemán (19%) la tercera posición, muy seguido del francés (23%), que sigue ocupando el segundo peldaño. Sin embargo, desde 1996, el francés ha registrado un descenso significativo. De hecho, si continúa la tendencia descrita en los últimos veinte años, es probable que, en un futuro próximo, el número de inscripciones de español supere al de francés.

Como respuesta a este halagüeño panorama, pocas editoriales no cuentan ya entre sus publicaciones con manuales destinados a la enseñanza del español como LE para niños en etapa primaria. Editorial Difusión publicó ya en 2006 *A la una, a las dos y a las tres*, una serie de manuales y cuadernos para niños entre 8 y 11 años. Posteriormente sacó al mercado *¡Vamos al circo!*

(2003) y con esa colección se convirtió en una de las editoriales pioneras en elaborar recursos para esta etapa escolar. Completa su aportación a la enseñanza del ELE en la etapa primaria la publicación de este método, *Lola y Leo*, a finales de 2016.

Actualmente existen publicados tres volúmenes: *Lola y Leo 1* (A1.1), *Lola y Leo 2* (A1.2) y *Lola y Leo 3* (A2.1). Cada uno de ellos está compuesto por siete unidades, tres apartados interculturales, un anexo con material recortable para dinamizar las actividades y un amplio surtido de materiales descargables tales como vídeos, pistas de audio, letras de canciones y juegos interactivos.

Cada una de las siete unidades se divide a su vez en cuatro secciones: *Con lupa* (enfocada a la comunicación), *Mis palabras* (destinada a trabajar el léxico), *Gramática visual y sonidos* (concebida para aspectos gramaticales y fonética) y *Con las manos* (que propone actividades manipulativas como manualidades o recetas).

El Libro del Alumno viene acompañado por un Cuaderno de Ejercicios destinado a consolidar sus contenidos. Además de las actividades, es posible encontrar en sus últimas páginas un glosario visual para que el alumno consulte el vocabulario más importante de cada unidad y un amplio número de elementos recortables para realizar actividades extra.

Uno de los puntos fuertes, sin duda, es el diseño, ya que, aunque pueda considerarse un aspecto baladí para muchos docentes, la estética del material dirigido a niños de entre 7 y 11 años puede determinar su éxito de una manera rotunda. En *Lola y Leo* se acierta con la elección de unas ilustraciones no planas, de aspecto realistas y no infantilizadas, resultando atractivas para todos los públicos (unos diseños excesivamente simples pueden resultar algo pueriles, desmotivando con ello a los estudiantes que se encuentran al término de la etapa primaria) combinadas con fotografías reales.

La elección de la paleta de colores también resulta acertada, dado que, cuenta con gamas que favorecen la atención y retención de la misma por parte del alumno. Cuando se trata de diseño pensado para un público infantil, es fácil caer en

---

la estridencia usando colores demasiado saturados con la intención de llamar la atención del niño. Sin embargo, mantenerla por varios minutos (como así lo exigen la mayoría de las actividades del manual) se complica debido a la fatiga que estas gamas de colores producen a la vista (Heller, 2004).

Otro punto destacable son los catorce iconos que siempre acompañan a los enunciados de las actividades, favoreciendo que el estudiante se anticipe al tipo de tarea que va a realizar, sin necesidad de que dicho enunciado esté traducido a su L1.

La tipología de tareas es diversa, debido a que cuenta casi por igual con ejercicios de respuesta cerrada (rellenar, unir, completar tablas), como con los de abierta (dibuja a tu familia, colorea a tu gusto, pega una foto tuya), enfocadas estas últimas a fomentar la creatividad y a construir y perfilar la identidad del niño (Piaget e Inhelder, 2002).

En cuanto a los principios metodológicos, casi todas las actividades parten del aprendizaje significativo del estudiante, es decir, aprender español a partir de sus conocimientos previos. Considerando que el factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe (Ausubel, 1968, p. 18), las matemáticas, la geografía o las actividades de carácter artístico se entrecruzan con nuevos conceptos en español a lo largo del libro de manera natural y espontánea para el niño. Un buen número de actividades por capítulo exigen que el alumno responda a partir de su experiencia, centrándose así en sus intereses e individualidades como vía de acercamiento para potenciar la capacidad memorística del estudiante (Mora, 2013).

Aunque si algo marca el estilo de las actividades que podemos encontrar en *Lola y Leo* es la teoría de *Learning by doing*, aprender haciendo, especialmente en los ejercicios bajo la etiqueta *Abora tú* y en las páginas finales donde el niño es el auténtico *ejecutor* de la actividad a base de recortar, montar, poner en orden o pegar, haciendo del aprendizaje no tan solo un asunto de narrar y escuchar sino un proceso activo de construcción (Dewey, 1916).

*Lola y Leo* destaca también por su interdisciplinariedad y su enfoque globalizador. Hacerse preguntas, proponer respuestas más o menos intuitivas, experimentar, buscar informaciones, dialogar y debatir, etc. obliga a quien aprende a bucear en sus conocimientos previos, necesarios para extraer conclusiones y conseguir un conocimiento eficaz (Zabala, 1993).

Como se ha mencionado al inicio de estas líneas, *Lola y Leo* aporta actividades manipulativas al final de cada unidad. Si bien dichas actividades no son revolucionarias y novedosas para el profesor que acostumbra a buscar ideas en la red, se agradece la integración con valentía algunas que se desterraban de las clases de ELE porque no trabajaban de manera directa la enseñanza de una L2. Lo que *Lola y Leo* nos enseña es, precisamente, que todo lo que divierte y motive a un niño suma en una clase de ELE.

Es habitual encontrar, desde hace décadas, canciones, karaokes o incluso bailes entre las páginas de un manual de lengua extranjera para niños, normalmente al principio, para dar comienzo a un nuevo capítulo. Es decir, la conjugación de la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) con la enseñanza de una L2 no es nada nuevo en 2019, entre otras razones porque se cuestiona la aplicación didáctica tajante y con aspecto determinista y excluyente que en ocasiones se ha aplicado y que hasta el propio Gardner ha criticado, dado que la musical y la kinestésica-corporal encuentran su lugar en estos recursos desde los años 90. Sin embargo, las alusiones a la visual-espacial (antaño dibujar o colorear era lo máximo que podía encontrarse) o a la lógico-matemática no acostumbraban a tener espacio en una clase de L2. La idea de que una clase de matemáticas, ciencia o arte se tiene que relegar al espacio dedicado exclusivamente a este en el calendario lectivo y no restar tiempo a la clase de lengua sigue extendida entre muchos docentes en la actualidad.

La filosofía *Hazlo tú mismo* también encuentra su lugar en los capítulos que conforman los dos manuales. No tan solo en las manualidades anteriormente mencionadas sino en los juegos y recursos lúdicos que se pueden encontrar en las

---

páginas finales. Se busca que sea el propio niño el *fabricante* de sus juegos como dados y actividades de papiroflexia en general, aportando así al niño los numerosos beneficios que ello conlleva: desarrollo de la psicomotricidad fina, de la concentración y atención y aumento de la autoestima derivada de la satisfacción que produce hacer y terminar algo por sí mismo (Goleman, 1995).

No obstante, la gramática y el léxico siguen teniendo un lugar estelar en la mayor parte de los capítulos, ocupando 9 de las 12 actividades que hay por capítulo en el Cuaderno de actividades 2. La manera de resolver este tipo de ejercicios es clásica: rellenar huecos, unir con flechas o poner en orden palabras dentro de una oración.

En general, el orden obedece a los patrones establecidos por el *MCER*. Sin embargo, podemos observar en *Lola y Leo 1* (p.16) un caligrama como ejemplo que contiene verbos en pretérito indefinido y en modo subjuntivo y que podría generar confusión en un alumno enmarcado en el nivel A1.1.

En cuanto al tratamiento de la traducción, al final de los cuadernos, el alumno cuenta con un gran glosario de palabras debidamente acompañado por una fotografía o ilustración. Al igual que en otros manuales de este tipo, la palabra viene acompañada de un espacio para añadir la traducción en su L1. No obstante, el resto de páginas (enunciados, canciones...) está íntegramente en español, ya que *Lola y Leo* no está dirigido a ningún público en particular hecho que impide decidirse por un idioma unitario en el que traducir enunciados, léxico o aclaraciones gramaticales.

De cara a futuras revisiones o a la elaboración de nuevos niveles, es necesario el caso de la variante diatópica escogida. Predomina la peninsular y esto, teniendo en cuenta que cada capítulo se centra en una niña española o en un niño mexicano, supone la pérdida de una oportunidad excelente de ofrecer ambas variantes por igual o, incluso, de ponerlas en comparación para dar a conocer al alumno las disparidades de léxico que existen entre el español peninsular y el hablado en México. Por ejemplo, en la página 27, podemos encontrar la palabra *carro* y más adelante la palabra *coche*. Sin embargo, en la página 52, en un capítulo centrado en Leo, el niño

mexicano, aparece la palabra *zumo* y no *jugo*, que sería la empleada en México. La palabra *piso* también es empleada en varias ocasiones, como sinónimo de apartamento en variante peninsular y más adelante como equivalente a *suelo* en la variante mexicana, pero sin que sea indicado cuál se emplea en cada país, hecho que podría producir cierta confusión en el alumnado. En la unidad 2 del segundo manual, donde se trabaja el léxico de las prendas de vestir, aparecen las formas *camiseta*/*playera* sin que se especifique cuál de ellas se emplea en cada variante.

En cuanto a las *pistas de audio* que podemos encontrar en el Campus Virtual, en las unidades pares, que tienen a Leo (el niño mexicano) como protagonista, encontramos en su mayoría rasgos comunes del español de México como la no diferencia de la pronunciación de la S, Z y combinaciones *ce/ci*, así como el uso de expresiones coloquiales como *órale* (pista 26) si bien estas no están recogidas en el manual. Leo presenta en algunas locuciones rasgos propios de una dislalia con el fonema /s/ (por ejemplo, pista 23 a pronunciar *gracias* o pista 84 al decir *mascota*) tal vez con la intención de representar personajes con habla no normativa. Como punto fuerte cabe destacar que las voces parecen representadas por niños reales, en edades que corresponden con la de los personajes y no dobladas por adultos, lo que produce en algunas ocasiones que los personajes se vean caricaturizados.

Como acabamos de mencionar, en las primeras páginas de *Lola y Leo 1* nos presentan a los dos personajes que dan nombre a los manuales: una niña española y un niño mexicano. Dicha dualidad nos anticipa a un tratamiento casi por igual de la realidad hispanoamericana: nos presentan las costumbres, tradiciones y cultura de España tanto como la de México.

Esta dualidad, ignorando (excepto en tan solo tres actividades del *Lola y Leo 1*) el resto de los países de habla hispana en el continente americano podría contribuir a que el niño aplicase la idea que tiene de México al resto de países hispanoamericanos.

Lola ocupa las unidades impares y Leo las pares tratándose en cada capítulo aspectos cultu-

---

rales como personajes relevantes, música, baile, geografía o gastronomía desde un punto de vista interesante para el niño.

Los personajes racializados son habituales, aunque en un plano secundario. No obstante, el hecho de contar con ellos ya supone un avance significativo con comparación con otros manuales.

Desde el punto de vista de los estudios de género, la presencia femenina frente a la masculina en todo el manual, como ya anticipa el título, es paritaria. La aparición de hombres y mujeres, niñas y niños se da prácticamente por igual a lo largo de todas las páginas. Aunque en algunas de ellas podemos ver a mujeres desempeñando tareas del hogar como regar (p. 43, mientras los tres integrantes masculinos de la familia ven la televisión) o cocinar (p. 50), también descubrimos personajes femeninos desempeñando roles tradicionalmente relegados al hombre como entrenar un equipo mixto de fútbol (p. 17 de *Lola y Leo 2*).

Por último, como aspecto mejorable en futuras revisiones, teniendo en cuenta dichos avances en materia de diversidad étnica y de igualdad de género, sería recomendable introducir familias monoparentales o parejas del mismo género en las unidades dedicadas a la familia (*Lola y Leo 1*, p. 30) para romper con la tendencia hacia la heteronormatividad que adoptan la mayoría de materiales dirigidos al público infantil (series de animación, películas, cuentos...).

En suma, *Lola y Leo* es un manual valiente, que se atreve a anteponer los intereses del alumno y a romper con los defectos tradicionales de los manuales de texto enfocados a una edad infantil. Los autores han trabajado de una manera actual los contenidos y las tareas finales que pretenden ser más abiertas, motivadoras y personalizadas de lo habitual. *Lola y Leo* es un claro ejemplo del cambio metodológico que en los últimos años se está viviendo en Educación Primaria, convirtiéndose en un manual para niños de hoy en día: atractivo, entretenido y motivador.

ANA GÓMEZ RUDILLA  
[www.lapizdeele.com](http://www.lapizdeele.com)  
[hola@lapizdeele.com](mailto:hola@lapizdeele.com)

---

## Referencias bibliográficas

---

- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart & KWinston.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: England: Bantam Books, Inc.
- HELLER, E. (2004). *Psicología del color*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (2002). *Psicología del Niño* (16° Ed.) Madrid: Morata.
- ZABALA, A. (1993). "La globalización; una fórmula de aproximarse a la realidad". *Signos (Teoría y práctica de la educación)* 8/9, 110-121.

---

AZNAR JUAN, M.<sup>a</sup> LUISA Y GAMAZO  
CARRETERO, ELENA (EDS.)

*ENSEÑAR ESPAÑOL EN LA ACTUALIDAD:  
CONTRIBUCIONES DIDÁCTICAS*

---

Impresa da Universidade de Coimbra. 194  
páginas. 2016

[https://digitalis.uc.pt/es/livro/ense%C3%B1ar\\_esp%C3%B1ol\\_en\\_la\\_actualidad\\_contribuciones\\_did%C3%A1cticas](https://digitalis.uc.pt/es/livro/ense%C3%B1ar_esp%C3%B1ol_en_la_actualidad_contribuciones_did%C3%A1cticas)

El libro *Enseñar español en la actualidad: contribuciones didácticas* es una recopilación de trabajos ya publicados, revisados o ampliados e inéditos de reconocidos especialistas en ELE. Las coordinadoras María Luisa Aznar Juan y Elena Gamazo Carretero, de la Universidad de Coimbra, han conseguido unir en una misma obra a destacados baluartes de la enseñanza del español como lengua extranjera. De esta manera, podemos encontrar en ella trabajos anteriormente publicados de Ana Blanco Canales, Marta Higuera García o Ernesto Martín Peris, junto a versiones revisadas de Dolors Poch Olivé o Kris Buyse, y aportaciones inéditas de Mercedes Rabadán Zurita y Francisco José Fidalgo Enríquez.

Pretende ser una contribución que incite a la reflexión y el intercambio en torno al desarrollo de la actividad educativa a docentes, futuros profesores e investigadores de diversos campos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, pretende contribuir a la formación o autoformación de los lectores, fomentando una mejora del proceso de enseñanza.

La problemática analizada parte de la dificultad que encuentran los docentes a la hora de enseñar en un mundo cada vez más globalizado, con alta inserción de tecnologías y una mezcla intercultural cada vez más patente en las aulas. Por ello, plantea la enseñanza en la actualidad como un reto al que enfrentarnos, para el que necesitaremos ir renovando y actualizando nuestras herramientas y conocimientos si queremos cosechar éxito en nuestra labor.

El libro se estructura en siete capítulos mediante el orden establecido por Richards & Rogers (1998) para la descripción de los modelos

de enseñanza. Esto es, partimos de los trabajos entrados en el enfoque que abordan temas de lengua y aprendizaje, seguidos de aquellos que se centran en el diseño de contenidos y actividades, para terminar con los que nos hablan del método con propuestas didácticas específicas.

En el primer capítulo, Dolors Poch Olivé nos habla de “la pronunciación de los sonidos de una lengua extranjera: el caso del español”. Comienza analizando la dificultad del aprendizaje de la pronunciación, ya que no se escribe como se habla, y la importancia de dar un distinto tratamiento según la lengua de origen del aprendiente. Este diagnóstico nos conduce a la decisión de qué corregir y qué no. Más adelante nos habla de los materiales existentes, del proceso de imitación, de la interpretación fonológica, la criba fonológica y otros elementos clave a la hora de definir un nuevo sistema de aprendizaje de la pronunciación que sea capaz de modificar las estructuras mentales. Finalmente, termina abordando la interferencia fonética, que puede producirse por sonidos que no existen en la lengua del alumno, sonidos con diferente distribución o posición o distinta realización fónica. Su análisis es, según ella, clave para la predicción de problemas y, por lo tanto, para la corrección de los errores.

Marta Higuera García revisa en su capítulo las unidades léxicas y la enseñanza de léxico a extranjeros. Su premisa de partida estriba en la necesidad de enseñar unidades léxicas y no únicamente palabras en el enriquecimiento del léxico del aprendiente. Así analiza los distintos tipos de unidades que existen, esto es, las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas. Posteriormente, define y trata cada una de estas unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas. De esa manera, comienza por lo que también ha sido conocido como *colocación* o solidaridad léxica. También repasa los distintos tipos de combinaciones sintagmáticas y su diferencia con las palabras compuestas. Posteriormente, se centra en las expresiones idiomáticas, distinguiendo entre locuciones, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías. Para

---

terminar, presenta las expresiones institucionalizadas y, finalmente, las ventajas de las unidades léxicas a la hora de aprender vocabulario. Entre las últimas destacan la mejora del proceso de aprendizaje y recuperación, además de la mayor competencia comunicativa.

Francisco José Fidalgo Enríquez titula su capítulo “el componente intercultural en la enseñanza del español. El caso de los lusohablantes”. En él se aborda el concepto de cultura tratado en los contenidos socioculturales según los dictados del *MCER*, así como el proceso de adquisición de dichos contenidos. En una primera parte, el autor comienza introduciendo el concepto de *cultura*, en sus múltiples acepciones y matices. Posteriormente se sumerge en el contenido sociocultural trabajado en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular, del español. En este apartado aborda el tema de los falsos amigos, para incidir en la necesidad de ir más allá de la lengua y la gramática a la hora de aprender un idioma. Así, llega al concepto de *competencia sociocultural*, que define apoyado por el *PCIC* y el *MCER*, y al de *competencia intercultural*, para superar aquellos problemas que pueden surgir en el conocimiento sociocultural, como los malentendidos, los tópicos o estereotipos y los tabúes. Por último, define el modelo de aprendizaje de otra cultura basándose en lo anteriormente analizado, de manera que el aprendiente desarrolle un *saber hacer*, y un saber *ser/estar*, con el apoyo del profesor como mediador cultural.

Por su parte, Mercedes Rabadán Zurita dedica sus líneas a tratar “el aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva afectiva”, destacando la motivación, la ansiedad y el autoconcepto como factores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comienza con un repaso del papel activo que hoy en día posee el estudiante y de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Considera que la motivación, la ansiedad y el autoconcepto del estudiante se relacionan entre sí y su análisis debe permitir generar estrategias para el aprendizaje de lenguas. De esta manera, analiza por separado el marco teórico de cada uno de esos

conceptos, haciendo especial hincapié en su relación con el rendimiento y la enseñanza de lenguas extranjeras. Traza las líneas de relación entre los términos relevantes, concluyendo que el autoconcepto, la motivación y autoeficacia asociada contribuyen especialmente a la capacidad de lograr un mayor éxito y, por lo tanto, un mejor control del aprendizaje en el ámbito que nos incumbe. Por último, la autora desarrolla una propuesta de modelo de estudio en el cual se incluyen los elementos anteriormente citados y sus relaciones, haciendo del autoconcepto académico y la ansiedad los predictores de los niveles de motivación y rendimiento que los estudiantes tendrán en el curso.

En “criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes”, Ana Blanco Canales analiza el mercado editorial y la presencia de la enseñanza del español en el mundo para justificar la necesidad de instrumentos de análisis y valoración que posibiliten al docente la selección de materiales, faciliten a los autores su elaboración, permitan a las editoriales detectar las necesidades y proporcionen a los investigadores informaciones sobre la implementación de las teorías. Para el desarrollo de esas herramientas, la autora cree esencial la revisión de documentos de referencia en el aprendizaje de lenguas a fin de fijar una serie de criterios a tener en cuenta. Por último, antes de lanzar su propia propuesta, revisa las ya existentes. Ana Blanco Canales concluye presentando cada uno de los apartados de su herramienta de análisis y valoración de materiales que será incluida en las siguientes páginas.

El sexto capítulo recoge la opinión de Ernesto Martín Perís sobre las “nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula E/LE”, analizando su relación con los géneros discursivos y la literacidad crítica. El autor comienza destacando la necesidad de incorporar las nuevas líneas de trabajo a las ya existentes, como un nuevo avance que pueda aprovechar la experiencia adquirida y los conocimientos acumulados. Por ello, defiende la incorporación de los géneros discursivos y la literacidad crítica a la

---

didáctica existente sobre la comprensión auditiva, para lo cual define ambas líneas de trabajo y hace un repaso de las perspectivas actuales en el campo. Posteriormente, analiza la relación de los géneros del discurso y la competencia auditiva, trazando las líneas divisorias de las características de la lengua oral y escrita y viendo cómo hoy en día existe una mayor permeabilidad entre ellas. También nos proporciona ideas de prácticas discursivas sociales y de cómo tratarlas en la didáctica de la comprensión auditiva. Finalmente, Ernesto Martín Perís estudia la relación entre literacidad crítica y comprensión auditiva, proponiendo algunas explotaciones didácticas.

Por último, Kris Buyse analiza la enseñanza de la expresión escrita en su capítulo “la buena cocina de la expresión escrita: ¿cómo conseguir que los alumnos preparen buenos platos?”. Así, parte de la necesidad de estimular a nuestros estudiantes para que se enfrenten a nuevos contenidos, destrezas o actitudes. Por una parte, piensa que los estudiantes son menos responsables de su aprendizaje hoy en día y no recurren inmediatamente a las destrezas aprehendidas y a los recursos adquiridos, por lo que necesitarían de un entorno con estímulos recurrentes y variados. También hace hincapié en el incorrecto uso de los instrumentos lingüísticos disponibles, la inadecuación de la escritura al tipo de comunicación y el desinterés del alumnado por la expresión escrita. Por ello, propone un contexto didáctico que mezcle el enfoque por tareas y con fases guiadas, con el portafolio como vehiculador central de la expresión escrita. Desarrolla este tratamiento mediante diez fases y una metáfora bastante adecuada para la ocasión, la creación de un plato gastronómico. Y, para dinamizar la propuesta, recurre a estímulos y recompensas, etiquetas de anotación y un sistema de auto y coevaluación, que los estudiantes irán experimentando según realicen mejor o peor las actividades o presentes ejes de mejora. Para apoyar su argumentación, defiende los resultados de un estudio hecho con sus estudiantes en un contexto de enseñanza superior.

El espíritu y ambición general del libro reside en el análisis de los efectos que el mundo de hoy

en día produce en la educación y más particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, podemos encontrar durante sus capítulos escenarios de composición multilingüística o multicultural del aula, con los capítulos de Dolors Poch Olivé o Francisco José Fidalgo Enríquez; y problemas generados por las nuevas formas de comunicación e interacción en las sociedad, vistos en el análisis de Ernesto Martín Perís o Kris Buyse. Pero también resulta posible encontrar investigaciones sobre los nuevos enfoques surgidos en los últimos tiempos, que dan importancia al aprendizaje adecuado de léxico, defendido por Marta Higuera García; o a la incorporación de una perspectiva afectiva en el aprendizaje, que aborda Mercedes Rabadán Zurita. Todo ello, permite que surjan y se renueven los materiales didácticos con una voracidad poco conocida hasta ahora en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera, lo que hace necesario la creación de herramientas de análisis de materiales, como nos propone Ana Blanco Canales.

En definitiva, esta obra logra constituir un acicate para el desarrollo y la investigación de las tendencias de enseñanza-aprendizaje que están en boga en el presente, mostrando algunos ejemplos y aproximaciones didácticas que pueden inspirar al docente en su labor de programación y búsqueda de recursos para sus cursos. Sin embargo, carece de ideas eminentemente prácticas que solucionen el día a día de los docentes. Siguiendo la metáfora de Kris Buyse, no nos encontramos ante un libro de recetas, que nos dé soluciones inmediatas que incorporar al aula, sino ante un tratado de cómo debe ser hoy en día la buena cocina que satisfaga el paladar y las necesidades alimenticias de nuestros estudiantes, en línea con lo que los grandes chefs están proponiendo en sus métodos gastronómicos.

FERNANDO QUINTERO ÁLVAREZ  
EDHEC Business School, IÉSEG School  
of Management (Lille, France)

---

DONG, YANSHENG  
*XIBANYAYU JUFU (西班语言句法)*  
[*SINTAXIS DEL ESPAÑOL*].

---

Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press, 1999

Este un manual elaborado para sinohablantes que aprenden español está dedicado a la sintaxis española. Debido a un desarrollo bastante tardío de la enseñanza del español en la China continental, antes de 1999 -año de la publicación de este libro-, se encontraban muy pocas obras publicadas, como por ejemplo la *Gramática del español* de Zhang Xiongwu (1978) y una serie de manuales (seis volúmenes) titulados *Español* del profesor Dong (1985-1991). Mientras tanto, *Sintaxis del español* es el primero en explicar de forma sistemática la sintaxis española. Hasta ahora se han publicado varios libros relacionados con este ámbito, como *Gramática básica de español y ejercicios (GBE-yE)* de Chang Fuliang (2001) y *Gramática de uso práctico del español (GUPE)* de Sun Yizhen (2010). Ambos abarcan informaciones de todas las partes de la gramática española, en las que está incluida la sintaxis.

Tradicionalmente, los manuales de gramática en China explican separadamente la morfología y la sintaxis, hecho que causa la descomposición de algunos fenómenos lingüísticos cuyas explicaciones van a aparecer en varios apartados, por ejemplo, en *GBE-yE* (Chang, 2001) el signo *se* aparece en al menos tres apartados: «4. 1. 10 Clases de verbos», «4. 7. 1 Forma de voz pasiva» y «7. 7 La partícula *se*». Pero en realidad, aparte de su uso como variante de *le* y *les*, que se puede agrupar al apartado de los pronombres, todos los demás casos reflejan las relaciones semánticas entre el sujeto y el predicado, así por medio de una consideración integral de la morfología y la sintaxis, se conseguirá un análisis más concentrado y sistemático sobre este fenómeno lingüístico. Consciente de este hecho, el autor toma en cuenta los dos aspectos y los discute de un modo integral, explica cómo se relaciona la morfología

con la sintaxis y cómo sirve a la sintaxis y eso es lo que hace este libro provechoso y valioso.

Este libro es un manual general de sintaxis descriptiva, siguiendo la línea de la gramática de la Real Academia Española en los años 90 del siglo pasado, con exposición de abundantes ejemplos, que en muchos casos están extraídos de las obras literarias de la lengua española. Consta de una primera parte de introducción, de una segunda parte de once capítulos sobre distintos aspectos de la sintaxis española y de una tercera parte dedicada a las referencias bibliográficas.

El capítulo 1 trata de la clasificación de oraciones en el que el autor ofrece primero una serie de frases y luego un breve análisis sobre las diferencias o semejanzas, y al final obtiene una clasificación. En el capítulo 2 se abordan las relaciones entre el sujeto y el predicado y sus presentaciones en las oraciones, como, por ejemplo, la oración activa, la oración pasiva, la oración impersonal, etc. En este apartado se utiliza un modo de definición-ejemplo-explicación. El autor primero explica lo que es, después pone unos ejemplos, y al final, si hace falta, añade una explicación relativa. El capítulo 3 trata del verbo y sus complementos, y consta de un apartado sobre el verbo transitivo y el verbo intransitivo, así como sus usos, de tres apartados dedicados a diferentes tipos de complementos («Sustantivo y grupo nominal», «Complementos regidos por una preposición», «Complemento circunstancial»). Dentro de este capítulo, el autor también describe, por ejemplo, los usos de las principales preposiciones y de los adverbios usuales, partes pertenecientes a la morfología. El capítulo 4, con el título de «Cambios morfológicos verbales», se dedica a los siguientes apartados: «Personas y números», «Modos y tiempos verbales», «Formas no personales», «Funciones de los pronombres personales de caso nominativo», «Aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo», «Tiempos verbales», «El subjuntivo», «Funciones de las formas no personales» y «Perífrasis verbales». Cabe mencionar que, en este capítulo, no se explican los tiempos menos usuales como el pretérito anterior. Por otra parte, en los primeros cuatro apartados del capítulo 5, se expli-

---

can detalladamente las diferencias semánticas y gramaticales entre *ser* y *estar*. Además, en concreto, en el último apartado trata del problema de traducción de estas dos palabras y de cómo se representan las diferencias entre *ser* y *estar* en la traducción china.

Los siguientes dos capítulos están destinados al sustantivo y sus elementos adicionales que se clasifican en cuatro categorías (los determinativos, los adjetivos, las locuciones prepositivas y las oraciones subordinadas). El capítulo 6 se dedica a los determinativos, a su clasificación, a sus usos y funciones y 7 a los adjetivos y las locuciones prepositivas. En cuanto a los adjetivos, se describen las distintas formas de combinación entre el adjetivo y el sustantivo, la posición del adjetivo, las locuciones adverbiales y el grado del adjetivo. En cuanto a las locuciones prepositivas, el autor expone primero numerosos ejemplos formados por las preposiciones usuales, y después explica sus funciones. El capítulo 8 trata de la concordancia entre el género, el número y la persona, por ejemplo, las reglas de la concordancia del sustantivo con determinativos y adjetivos, las de la concordancia del sujeto con la persona y el número del predicado verbal, etc. El resto de los capítulos (9-11) están dedicados a las oraciones compuestas complejas: un capítulo (9) para explicar las oraciones compuestas por coordinación y los demás (10 y 11) para las oraciones compuestas por subordinación. Para cada clase de oraciones compuestas complejas, se describen las clasificaciones correspondientes, la estructura oracional de cada subcategoría y sus usos, etc.

Sin embargo, este manual no es aconsejable para los sinohablantes que empiezan a aprender el español o que llevan poco tiempo estudiándolo. Es más apropiado para los que ya están en un nivel intermedio o un nivel alto, puesto que este libro no empieza con la explicación de los conocimientos básicos o los términos básicos de la gramática, sino directamente con la clasificación de oraciones. En cuanto a la adquisición de informaciones sintácticas de estas personas, se recomiendan otros manuales como *GBEyE* (Chang, 2001) y *GUPE* (Sun, 2010).

De entre las fortalezas destacables de este manual podemos señalar los siguientes tres aspectos: uso del lenguaje coloquial, un análisis contrastivo y el uso de datos estadísticos.

En primero lugar, en este libro el autor emplea un lenguaje coloquial, muy diferente de otros manuales gramaticales que se elaboran con un estilo cuya seriedad muchas veces aburre a los lectores y les desanima. Sin embargo, no ocurre lo mismo en este caso. De hecho, durante su lectura podemos detectar estrategias para implicar al lector como el hecho de que use la primera persona del plural y el uso de interrogantes. En cuanto a la primera estrategia, se puede notar que el autor acude frecuentemente a la primera persona plural en su redacción del libro, por ejemplo: “我们可以认为.....” (Traducción: Podemos creer que...); “我们说这些只是为了证明.....” (Trad.: Decimos esto para manifestar que...); “我们的语言行为.....” (Trad.: Nuestra conducta lingüística...), etc. En cuanto a la segunda, en este libro abundan interrogantes planteados por el autor, tales como “什么是直接宾语?” (Trad.: ¿Qué es el complemento directo?), “动词短语到底都有哪些含义呢?” (Trad.: ¿Qué sentido tienen las perífrasis verbales?), “能从变幻莫测的心理活动中归纳出多少语言规则呢?” (Trad.: ¿Cuántas reglas lingüísticas se pueden descubrir por medio de las variables actividades mentales?), etc. De esta manera, se consigue convertir estos interrogantes en las preguntas formuladas por un profesor en la clase para llamar la atención de los estudiantes y conducirlos a pensar. Ambas estrategias, junto con otras como el uso de palabras menos formales, convierten este libro en un manual más interesante y de un lenguaje menos seco, con capacidad de mantener la atención y el deseo de leer de los lectores.

Por otra parte, siendo un manual para sinohablantes, el autor aborda unos problemas combinándolos con el chino. En otras palabras, el autor explica las reglas lingüísticas correspondientes a ambas lenguas con el objetivo de distinguir una de la otra en cuanto a un determinado fenómeno lingüístico del español. Por ejemplo, se explican las falsas oraciones impersonales cuyo sujeto es el indefinido *uno*, *una*, con

valor generalizador o encubridor (en este caso *uno, una* son equivalentes de las explicaciones autorreferenciales de valor humilde en chino, p. ej. “鄙人”, “奴家”, “小女子”, etc., pero en el chino moderno solo se conserva el uso de palabras menos humildes como “本人”, “人家”); o la gran diferencia en comparación con el chino en los complementos. A saber, el chino se inclina a la omisión de complemento directo (CD) e indirecto (CI) mencionado en el texto anterior, o a la repetición de los mismos grupos nominales (p. ej. La omisión: -那本书你给我带来了吗? -带来了。 La repetición: -那本书你给我带来了吗? -那本书我给你带来了。 En este caso, el CD es “那本书”). No obstante, en español normalmente no aparece la repetición de los mismos grupos nominales ni se admite la omisión de CD o CI, así que la traducción española del ejemplo chino es: -¿Me has traído aquel libro? -Sí, te lo he traído.

Por último, aparte de las ventajas arriba mencionadas, merece resaltarse la forma de presentación de algunos temas con el uso de datos estadísticos. Al abordar un tema concreto, el autor no llega directamente a la parte teórica. Al contrario, se plantea primero un problema, después se realiza una encuesta sobre este problema, y se analiza el resultado de dicha encuesta, que generalmente son datos concretos. Por último, se extrae una conclusión y se presenta la teoría relacionada con este problema. La realidad es que con estos datos se explica con mayor claridad el problema y que el lector puede conocerlo fácilmente. Por ejemplo, en la página 177, en cuanto a la posición de los adjetivos (adjetivos pospuestos o adjetivos antepuestos), se realiza una encuesta de muestreo por selección intencionada sobre tres obras de tres autores contemporáneos hispanohablantes:

Tabla 1. Original extraído del manual

Autores	Obras	Páginas de muestra	Adjetivos pospuestos	Adjetivos antepuestos
G. G. Márquez (Colombia)	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	5	16	2
M. Vargas Llosa (Perú)	<i>La casa verde</i>	2	20	6
J. Ortega y Gasset (España)	<i>El Espectador</i>	3	21	7

Tabla 1. Lista de autores revisados para el manual

---

Con estas cifras el autor quiere poner de manifiesto que, según las convenciones, en el español moderno se utilizan con más frecuencia los adjetivos pospuestos. De tal modo resulta más convincente lo que dice el autor.

A modo de conclusión, estos son los elementos positivos que enriquecen el contenido de este libro, del que se beneficiarán mucho tanto los estudiantes como los docentes, y lo convierten en un manual más útil, más valioso e interesante en comparación con los demás. Sin embargo, no se pueden ignorar los aspectos insuficientes existentes en este libro. En primer lugar, es necesario mejorar las explicaciones. Es lo esencial de un libro, sobre todo, de un manual, la precisión o la exactitud del contenido. En algunas ocasiones, como en las páginas 16, 18 o 59, se ofrecen explicaciones de los fenómenos de una manera general e imprecisa por lo que no queda claro a qué ámbito o región se circunscriben los datos que se ofrecen. Por ejemplo, en la página 16 se formula la siguiente afirmación “en algunas regiones de España, si es femenina la interlocutora, se utiliza *una*”. No obstante, no se llega a concretar cuáles son dichas regiones con lo que la información ofrecida es parcial. Conveniría precisar más este tipo de casos.

Por otra parte, cabe destacar que falta terminología española. Dado que este manual va destinado principalmente a los sinohablantes, su presentación en chino facilita mucho el estudio, pero también cuenta con una proporción de presentación en español concentrada en los ejemplos. Además, muy pocos términos tienen su correspondencia en español. Muchos manuales chinos de gramática española no tienen un apéndice de términos bilingües, como lo que ocurre en *GBEyE* (Chang, 2001) y en *GUPE* (Sun, 2010), así que dicho apéndice hubiera permitido proporcionar más informaciones a los lectores.

Además, otro problema es la falta de ejercicios en este libro. Generalmente, un manual suele incluir ejercicios y prácticas con sus soluciones para cada capítulo o cada apartado, pero no es este el caso. Para los lectores, los ejercicios resultan necesarios tanto en el repaso como en la consolidación de sus conocimientos adquiri-

dos, cuya presencia hubiera provisto a este libro de una función más pragmática.

En suma, parece necesaria una nueva versión de este manual con modificaciones, que presten atención a la precisión de la información, a la utilidad pragmática (con apéndice de términos bilingües y ejercicios), y a los cambios de la norma en la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) y a su nueva gramática más descriptiva, así se convertirá en un manual más útil para los lectores actuales.

LUO JIA

Universidad de Estudios  
Internacionales de Sichuan

---

### Referencias bibliográficas

---

- CHANG, FULIANG (2003). *Xibanyayu jichu yufa yu lianxi* (西班牙语基础语法与练习) [Gramática básica de español y ejercicios]. Pekín: Peking University Press.
- DONG, YANSHENG (1985-1991). *Xibanyayu* (西班牙语) [Español]. Pekín: The Commercial Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- SUN, YIZHEN (2010). *Xibanyayu shiyong yufa xinbian* (西班牙语实用语法新编) [Gramática de uso práctico del español]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- ZHANG, XIONGWU (1978). *Xibanyayu yufa* (西班牙语语法) [Gramática del español]. Pekín: The Commercial Press.



*Estefanía Luque, Hungría*