



SOLÉ, MARIELA; THALIN, ULRIKA Y ÖSTERVALD, MALIN (2019)
¡QUÉ BIEN! 9 LIBRO DE TEXTOS Y CUADERNO DE EJERCICIOS.

Letonia: Sanoma Utbildning. ISBN 978-91-523-5409-4; ISBN 978-91-523-5653-1

El influjo de la lengua materna en los manuales de segundas lenguas se ha visto como algo negativo a lo largo de la historia de la enseñanza, especialmente en los niveles más elevados. Tanto es así que en algunos casos se ha llegado a prohibir su uso en el aula de la L2: “la prohibición de hablar la lengua materna ha sido a la vez un principio metodológico y una regla de comportamiento en clase por la que millones de aprendices han pagado otras tantas sumas de dinero” (Galindo Merino, 2011: 165). En este sentido, *¡Qué bien! 9* (2019), un manual de español dirigido hacia alumnos suecos, nace, entre otras muchas cosas, para desmentir esa realidad, dado que investigaciones recientes demuestran que es más efectivo emplear la L1 también durante el aprendizaje de una lengua adicional empleando una nueva perspectiva con respecto a su uso (*translanguaging*, Cenoz, 2017) y contribuir al desarrollo de una competencia plurilingüe (MCER, 2001) más real.

En primer lugar, y de manera genérica, resulta relevante destacar que cada nivel de esta colección de libros de ELE, ya que no solo es un nivel, consta de: dos tomos interrelacionados (el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios), una guía para el docente en pdf y archivos de audio en formato mp3, además de que incluye la posibilidad de realizar ejercicios y repasar el vocabulario en la página web www.ovningsmastaren.se.

Si nos centramos en la macroestructura, ambos volúmenes poseen una breve introducción que desarrolla el componente lúdico a la vez que ayuda a recordar los conocimientos aprendidos en niveles anteriores (p. e. la pregunta *Di tres colo-*

res en español), seguida de cuatro unidades didácticas. A su vez, cada unidad se divide en cuatro apartados (A, B, C y ) , más una sección que trata sobre el mundo de habla hispana, tanto de España como de Hispanoamérica, representada mediante un avión (): *I bokens varierande texter kommer vi fortsätta utforska den spansktalande världen och du kommer att få möta människor från olika länder och med olika dialekter* (2019). Las partes A, B y C del libro del alumno se componen de un texto (con frecuencia literario, pero también periodístico, ensayístico o de instrucciones, etc.) y, tras este, un subapartado denominado *¡Mira!* que actúa como recopilador de frases y otros recursos útiles relacionados con el texto. La sección correspondiente al icono del sol, por el contrario, es un texto que fomenta el trabajo independiente y está dirigido a aquellos estudiantes que quieren más desafíos. Mientras que la parte final del libro del alumno cuenta con un compendio gramatical (*Grammatik*) cuyo uso está estrechamente ligado a los ejercicios (hay bocadillos con el número de página en el que se encuentra la teoría), la del cuaderno de actividades contiene un diccionario bilingüe sueco-español/español-sueco de gran utilidad. Finalmente, el uso de las solapas como una herramienta de aprendizaje le da un toque muy original. En ellas, hay un vocabulario base y cuadros de verbos de las tres conjugaciones en diferentes tiempos.

En cuanto al diseño, este destaca por el uso de colores vivos y posee un tamaño de letra adecuado para el público infantil y juvenil al que se dirige. La intención por representar la diversidad es clara, ya que, por un lado, las imágenes que aparecen, en especial las de la portada, representan no solo a la Península, sino a una gran variedad de áreas geográficas (los moáis de Chile, el flamenco de Andalucía, la papaya de México, el toro como símbolo cultural de España, el cactus originario de América, etcétera). De hecho, en la guarda anterior (España) y posterior (Latinoamérica) vemos un mapa de todos los países hispanohablantes, a pesar de que no se incluya

a EE.UU. Pero, si analizamos el contenido del libro de manera detallada podemos afirmar que este no es equitativo, pues en el libro de textos se nombra explícitamente a España más de 10 veces, mientras que solo una se menciona a Latinoamérica y ninguna a Hispanoamérica.

En lo que respecta a Suecia, sí que es cierto que las autoras han intentado representar la realidad sueca para que los estudiantes puedan sentirse identificados con ella y estrechar lazos que les haga sentirse más motivados por el aprendizaje, es decir, buscar evitar la alineación o despersonalización que puede provocar tratar temas ajenos a su realidad. De esta forma, aparecen platos típicos de Suecia (*albóndigas, salchichas, gofres...*), días señalados (*el 25 de marzo es el día de los gofres en Suecia...*), comparaciones entre España y Suecia (*el frío, el desayuno, el uso de los zapatos al entrar a una casa, la puntualidad, la política...*), nombres (*Vilma...*). Además, el uso de la lengua sueca está muy presente a lo largo de los dos libros como apoyo del aprendizaje.

La variedad predominante del español en estos manuales es la peninsular, con particular representación de la variedad septentrional. Ejemplo de ello es la utilización de *tú* por contraposición con *vos*, que no aparece mencionado, o la elección de *coche* sin especificar la existencia de otras formas como *carro* o *auto*. El único caso en que se menciona una variedad hispanoamericana es con el término *pololo* que significa pretendiente o novio y es propio de Chile y así se explica. Probablemente podría sostenerse que la variedad preferente de este estudiantado es la peninsular, no obstante, ello no es óbice para ignorar la diversidad que pueden encontrarse al escuchar música, ver series o telenovelas, etcétera (Andión y Gil).

Respecto a los ejercicios, hay que señalar que sus enunciados están en sueco para buscar una mayor comprensión y, probablemente, minimizar la ansiedad que pueda producir al alumnado no entender las instrucciones. Es bien sabido que tradicionalmente el uso de la L1 se identificaba como algo perjudicial para aprender una L2. En cambio, tras numerosos estudios, se ha demostrado que la presencia de la L1 en clase de

ELE es necesaria (siempre en la medida en que el profesor acondicione su uso), pues genera en cierto modo una motivación entre el alumnado, les aleja de la frustración y les incita a aprender (Werchet, 2007: 57). En este caso, las autoras han apostado por técnicas como la traducción pedagógica (Hernández, 1996), visible por ejemplo en los *¡Mira!* ya mencionados o en el libro de ejercicios. Asimismo, los cuadros al margen de los textos con el vocabulario más complicado traducido son de gran ayuda.

En el plan de estudios de los colegios suecos (*kursplan*), mediante las pautas que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en cuanto a competencia comunicativa y las habilidades de producción, recepción e interacción, se especifican los objetivos que el alumno debe superar al final del curso (von Peltzer, 2019: 1). Por este motivo, en cada apartado encontramos ejercicios de audición denominados *Escucha*, algunos de redacción llamados *Escribe*, otros *Busca* y, por último, *Habla*, siendo esta la destreza en la que más se centran. La cantidad de audios es razonable y los contenidos están enfocados principalmente a aspectos culturales. Las actividades varían según su finalidad, pero las más comunes son traducir, aquellas donde se debe indicar si la afirmación es verdadera y falsa, relacionar, rellenar huecos, completar tablas, responder preguntas, entre otras. Al final de cada bloque de tareas suele haber un ejercicio más libre, normalmente de interacción o lúdico, de tal manera que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en ese apartado. Por todo ello, y de manera general, podemos afirmar que el enfoque didáctico de este manual es de orientación comunicativa.

A nivel gramatical y estructural de aspectos lingüísticos, algo que llama la atención es que no se hace hincapié en la fonética, es decir, las destrezas se trabajan con detalle, y con ellas la gramática o el léxico, pero esto no ocurre con la prosodia, entonación, etc.. De hecho, la morfología nominal y verbal aparece bien representada en los apartados denominados *¡Mira!* en ocasiones junto con ejemplos de uso. Se agradece que en ellos las autoras hayan apostado

por usos realistas actuales y hayan dejado atrás los típicos ejemplos anticuados. Por ejemplo, a propósito del verbo *ver* se utiliza el ejemplo *No te vi en el cole ayer*, con abreviatura incluida, de manera que, además, se adapta al vocabulario que realmente pueden necesitar los estudiantes de esa edad. De hecho, el uso de la abreviación y otras palabras similares de registro infantil, lo que hace es proporcionarles una competencia sociolingüística apropiadas a su edad en español. Sin embargo, se echa de menos más contexto pragmático, pues las actividades no ofrecen información metapragmática, sino que se limitan a plantear una situación e indicar qué se debe realizar teniendo en cuenta el contexto extralingüístico, pero no explican cómo se debe adaptar el lenguaje en cada situación (De Matos, 2013).

Si analizamos el manual teniendo en cuenta una perspectiva de género, *¡Qué bien! 9* ha querido mostrarse inclusivo en cuanto a la cantidad de referentes femeninos que incluye. Es más, en la unidad de las profesiones vemos que se indican tanto el masculino como el femenino, aunque no se menciona un posible género no binario. Del mismo modo, a pesar de que Suecia se considere uno de los países más tolerantes de toda Europa, no hay reflejo de ninguna relación homosexual en los libros.

En definitiva, *¡Qué bien! 9* es un manual que trabaja el método comunicativo e inductivo mediante la lectura de textos y sus correspondientes actividades. Si fuera posible hacer alguna sugerencia de mejora esta sería que, se podría haber incorporado un apartado específico de pronunciación y ortografía, así como otro sobre explicaciones pragmáticas. En suma, este manual constituye un ejemplo de que el uso de la L1 en la enseñanza de SL no implica un *input* menor, ni mucho menos una dependencia de la lengua materna, especialmente si la distancia lingüística es considerable, sino que aboga por un uso pedagógico y ventajoso.

ROSANA GARCÍA DOMENE
Universidad de Alicante
rgd19@alu.ua.es

Referencias bibliográficas

- ANDIÓN HERRERO, M.^a ANTONIETA y GIL BURMANN, MARÍA. Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) e Instituto Cervantes (Madrid)*.
- CENOZ, JASONE (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives, *Journal of Language, Identity & Education*, 16:4, 193-198.
- DE MATOS LUNDSTRÖM, ANNA. (2013). Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera : Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato. *Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen*.
- GALINDO MERINO, M.^a DEL MAR (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no?. *Estudios De Lingüística (Alicante)*, 25, 163-204.
- HERNÁNDEZ, ROSARIO (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. *ASELE*, VII, 249-255.
- VON PELTZER, ELISE. (2019). La actitud hacia el aprendizaje del léxico en la enseñanza de ELE: Un estudio sobre las actitudes de alumnos y profesores en el bachillerato. *Stockholms universitet, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier*.
- WERCHET, NELLY ANTONELLA. (2007). Utilización de la L1 en las clases de una L2 o LE : Prácticas y Directrices Curriculares. *Stockholms universitet, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier*.

Madrid: Edinumen

En consonancia con los planteamientos metodológicos presentes en los niveles anteriores de la colección Frecuencias, Edinumen ha publicado el volumen correspondiente al nivel B1. Se trata de un manual, dirigido a jóvenes y adultos, que destaca por ser una de las propuestas editoriales más novedosas del momento.

De hecho, el propio título anticipa algunos de los elementos innovadores de este material. Hablar de *frecuencias* nos evoca las ocurrencias de ciertas formas y usos de la lengua en el conjunto de textos que conforma un corpus lingüístico. Precisamente, este manual es el primero de su tipo en incorporar muestras extraídas del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). El uso de tales bases de datos garantiza un cierto grado de autenticidad en los ejemplos que sirven de *input* (Tomlinson, 2010), puesto que informan sobre el uso real y contextualizado de los vocablos, su combinatoria, registro, frecuencia y variantes desde una perspectiva geográfica, entre otros datos de interés. Asimismo, el subtítulo refiere a un *Español comunicativo para el siglo XXI*, en clara alusión a una enseñanza de la lengua de orientación comunicativa y a la actualidad de los temas que constituyen el eje de las unidades didácticas. Finalmente, la nomenclatura usada para indicar el nivel nos recuerda que los contenidos curriculares se adecúan a las pautas proporcionadas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

De manera macroestructural y para entender mejor los procedimientos pedagógicos propuestos, conviene detenernos en la organización de cada unidad didáctica. El primero es un apartado de doble página que introduce el tema principal y presenta los objetivos de aprendizaje en relación con los contenidos temáticos y las funciones comunicativas que predominarán en

la secuencia. Mediante el uso de imágenes y preguntas disparadoras, generalmente relacionadas con el tema de la unidad (con excepciones puntuales en las unidades 1 y 3), se propicia la activación de los conocimientos que el estudiante tiene del mundo y, en ocasiones, se movilizan contenidos lingüísticos particulares. Así, la implicación cognitiva y la conciencia sobre el propósito de las actividades que se desarrollarán se plantean como base para una entrada significativa en el programa de trabajo.

A continuación, encontramos una sección de dos páginas titulada “¿Qué sabes?”. El encabezado es transparente y da cuenta de un conjunto de procedimientos que activan conocimientos lingüísticos previos a la vez que presentan e integran nuevos contenidos explícita o implícitamente. La tipología de actividades es variada y en su mayoría focalizan elementos léxicos y gramaticales. Las imágenes juegan un papel fundamental en el tratamiento del vocabulario, facilitando la visualización y la concreción de los conceptos, a la vez que las consignas de trabajo crean la necesidad de buscar y centrar la atención en las formas meta. En las actividades en las que se proporcionan muestras de lengua contextualizadas, por el contrario, se va del discurso a las formas, bien sea gramaticales o léxicas. Estas muestras incluyen textos que podrían resultar de interés más allá de los aspectos formales con los cuales se encuentran anegados (por ejemplo, el fragmento de la novela *La lógica del vampiro* que se utiliza en la Unidad 1 para repasar los pasados y presentar el pretérito pluscuamperfecto de indicativo), por lo que el profesor podría plantear explotaciones significativas según el contexto y grupo con que trabaje. En cualquier caso, se observa un alto grado de implicación del alumno en el desarrollo y resolución de cada fase.

En el apartado denominado “Palabras”, encontramos dos páginas dedicadas al vocabulario. Las unidades léxicas meta se presentan a partir de imágenes o textos orales o escritos, usando algún tipo de realce para llamar la atención sobre las formas (para saber más sobre los fundamentos de esta técnica, se recomienda Sharwood, 1993). Tras la observación, normalmente hay ac-

tividades de reflexión y sistematización, seguidas de prácticas guiadas y alguna actividad comunicativa sencilla o alguna pequeña tarea que aprovecha el contexto real del aula. Las producciones generadas son orales en su mayoría, aunque en ocasiones se da lugar a la escritura. Para una descripción detallada de la influencia de los enfoques léxicos en el diseño de esta sección, puede consultarse la reseña de *Frecuencias A1*, publicada en el número 62 de este boletín (Jiménez Calderón y Rufat Sánchez, 2020). Por lo demás, destaca la incorporación de cuadros con tácticas y estrategias pertinentes para la resolución de los retos de trabajo (como reconocer las palabras claves de un texto ante una actividad de interpretación en la Unidad 7).

“Gramática” es un apartado de cuatro páginas en el que se sistematizan las estructuras que el discente ha encontrado, de manera más o menos explícita, en las secciones “¿Qué sabes?” y “Palabras” (a excepción de la Unidad 2, en la que se trata de un repaso de lo visto en niveles anteriores). Cada punto gramatical cuenta con un cuadro en el que se ofrecen explicaciones que evitan cualquier terminología compleja y se complementan con ejemplos uso antes de pasar a la práctica y, en momentos puntuales, con observaciones de naturaleza pragmática o sociolingüística (como la formalidad que se les supone a los verbos *rogar* y *suplicar* o el grado de imposición que implica el uso de *ordenar*, en la Unidad 3). Predominan los ejercicios centrados en la producción de las formas, pero también encontramos actividades interpretativas y, en menor medida, de reformulación, incidiendo en distintos momentos en la aportación de estos aspectos formales a la construcción del significado. Además, algunos de los contenidos se amplían mediante actividades de descubrimiento y reflexión guiada a partir de diversos tipos de textos (por ejemplo, después de un repaso de los verbos como *gustar*, se propone identificar otros similares en una entrada de un blog). Asimismo, se proporcionan en ocasiones oportunidades para insertar estos recursos en producciones libres, evidenciando la relación entre el estudio del sistema y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Después de tres apartados focalizados en la presentación de los contenidos lingüísticos y su apropiación por parte del estudiante, encontramos una sección de cuatro páginas dedicada a la “Práctica en contexto”. La mayoría de las actividades parte de textos orales o escritos, relacionados con el tema de la unidad, que recuperan las formas vistas previamente y disparan producciones centradas en el significado. En momentos concretos se reintroducen ejercicios dirigidos a la producción focalizada de algún aspecto particular, pero se favorece la expresión libre en actividades típicas de contextos pedagógicos (como los *role play*) o mediante tareas comunicativas que reclaman la activación de los recursos lingüísticos estudiados. Además, se ofrecen andamiajes que han de facilitar la producción y el uso de las estructuras pertinentes sin necesidad de recurrir al análisis gramatical. Esos andamiajes frecuentemente explicitan la función comunicativa a la que corresponden los exponentes y, en algunos casos, aclaran la influencia del contexto sobre tales realizaciones lingüísticas, incidiendo especialmente en cuestiones relativas a la cortesía (fórmulas para agradecer, disculparse por comportamiento amenazante, expresar modestia al reconocer cualidades personales o hacer recomendaciones, etc.), los turnos de palabra (por ejemplo, exponentes adecuados para interrumpir), el registro (atender llamadas telefónicas laborales, verbos apropiados en contextos formales y académicos, entre otros) o las funciones de los marcadores discursivos (destacar un elemento del discurso, introducir un nuevo tema...), con lo que se contribuye al desarrollo de la competencias pragmática y sociolingüística.

La sección “Cultura” cuenta con dos páginas en las que se prioriza el aprendizaje de contenidos extralingüísticos. Lo primero que llama la atención es que este apartado no viene encabezado por su nombre, sino por el título del texto que se presenta en cada caso. Así, la atención se centra desde un primer momento en los temas, que abordan desde cuestiones globales como el comercio justo, hasta la riqueza cultural y atractivo turístico de España o los avances en la solu-

ción de algunos problemas en Hispanoamérica. Predominan las actividades de comprensión escrita (salvo en la Unidad 8) y las producciones orales basadas en la reacción personal del alumno ante el contenido presentado, la reflexión en relación con su propio mundo o la elaboración de una pequeña tarea (excepto en la Unidad 10, donde no se le pide que genere *output*). En ocasiones, se vuelven a presentar aspectos formales particulares o se propicia su uso, pero no en todas las unidades, lo que evidencia que se ha privilegiado el contenido y la interacción auténtica con los textos. Como en secciones anteriores, la aportación referencial de las imágenes es abundante y significativa.

Posteriormente, encontramos uno de los apartados más atractivos de la secuencia: “Cartelera de cine”. Además de brindar cantidades importantes de *input*, presentar situaciones comunicativas contextualizadas, contribuir al desarrollo de las competencias intercultural y audiovisual y permitir la experimentación de la lengua mediante una actividad recreativa, la concepción de esta sección es una innovación respecto a la colección misma. Si en niveles anteriores los usuarios de *Frecuencias* habían tenido la oportunidad de disfrutar de *Hostal Babel*, una serie creada con fines pedagógicos, en este volumen se ayuda al alumno a aprovechar la competencia lingüística que ha alcanzado para empezar a acercarse al material audiovisual que encontrará fuera del aula. Concretamente, cada unidad incluye un fragmento de una película producida entre 1998 y 2006, principalmente en España, aunque también se incluye un filme argentino y una producción hispanoargentina. Las actividades de previsionado están dirigidas a facilitar la comprensión y se sirven de la sinopsis de la película, su cartel, fotogramas de escenas claves o información sobre el contexto en que ocurre la historia. Durante el visionado se proponen actividades que contribuyen a verificar la comprensión, tras lo cual se invita a volver al *input* para observar algún aspecto lingüístico o cultural de interés. Por último, se proponen posibles extensiones del tema del filme, que a veces coincide con el de la unidad, o actividades centradas en las reacciones personales del estudiante.

Las unidades didácticas concluyen con una sección de “Evaluación”. Se trata de dos páginas enfocadas en contenidos gramaticales, léxicos y funcionales, en las que predominan los ejercicios de respuesta cerrada y las producciones controladas o semicontroladas, que permitirán al alumno y al profesor verificar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos y tomar las medidas correspondientes. Además, se cierra con un espacio para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la autoevaluación o el desarrollo de estrategias que el estudiante podrá continuar aplicando de manera autónoma.

Al final del libro se encuentran tres apéndices. El primero, dedicado a la “Pronunciación y Ortografía”, incluye diez fichas de trabajo orientadas a la toma de conciencia sobre estos niveles de la lengua y al ajuste de la producción en favor de la comprensibilidad, la naturalidad y la fluidez. El segundo es una “Tabla de verbos” con sus paradigmas de conjugación en función de los tiempos verbales estudiados entre los niveles A1 y B1. El último es un “Glosario” que incluye tanto unidades léxicas monoverbales como pluriverbales, así como un espacio para que el estudiante escriba el equivalente en su lengua.

Todos estos recursos se complementan con una “extensión digital” con actividades, clasificadas por unidad y apartado, que el alumno puede realizar por cuenta propia; el “ebook del estudiante” que permite acceder a una versión digitalizada del manual físico, así como a los audios y videos correspondientes; y un libro de ejercicios, que también se encuentra en formato *ebook*, donde se retoma el tema de la unidad en secciones centradas en el vocabulario, la gramática y la cultura.

Como se ha visto, las unidades didácticas de *Frecuencias* proponen un trabajo en fases en el que se parte de lo que sabe el estudiante para progresivamente construir e integrar nuevos conocimientos lingüísticos y del mundo. A medida que avanza la secuencia, las actividades son menos pautadas, el acento se desplaza hacia los contenidos extralingüísticos y se invita al alumno a explorar la lengua más allá del aula y a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía.

Los temas son actuales y se presentan a través de muestras de lengua de diversa tipología y en diferentes soportes, combinando textos pedagógicos, textos adaptados y otros que, sin ninguna modificación, pueden aprovecharse gracias a los andamiajes que ofrecen las explotaciones didácticas. Si bien se aprecia mayor diversidad en los textos aportados que en los generados por el estudiante, así como un mayor equilibrio en las destrezas de comprensión que en las productivas, las abundantes muestras escritas pueden servir de modelo para otras producciones.

En cuanto a los imaginarios que propicia el material, se aprecia un esfuerzo por incluir tanto las diversas culturas que se construyen en español como el bagaje cultural del alumno. En nuestra opinión, si bien existe un balance entre los referentes a las culturas españolas y las hispano-americanas, las primeras se presentan de forma más idealizada (los sitios de interés turístico, la arquitectura, la gastronomía) y las segundas de manera más problematizada (paraísos naturales en peligro, desafíos en materia de educación). Por otra parte, son comparables las cantidades de muestras de lengua orales de variedad castellana y de variedades americanas (especialmente la mexicana). No menos importantes son los cuadros de la RAE que en distintos apartados brindan información sobre la variabilidad lingüística del español a nivel léxico, gramatical, ortográfico y comunicativo, propiciando el cuestionamiento de la idea de la lengua como un sistema homogéneo. Con todo, se trata de un conjunto de recursos permitirá ampliar los conocimientos que el estudiante tiene sobre las comunidades hispanohablantes y fomentar una conciencia intercultural.

Por último, nos gustaría destacar la flexibilidad del manual. La diferenciación de los apartados y su clara relación con los objetivos permiten jugar con la secuencia didáctica y adaptarla al tipo de clase que se quiera generar. Por ejemplo, la sección de “Práctica en contexto” podría utilizarse antes de la de “Gramática” para garantizar la redundancia del *input* y su procesamiento semántico previamente a la atención a la forma. Además, algunas tareas podrían

dejarse para el cierre de la unidad o se podrían revisar las producciones escritas tras la práctica formal, dándole al alumno la oportunidad de autocorregirse y mejorar. Igualmente, es posible aprovechar los diálogos que se recuperan en las comprensiones orales de “Cartelera de cine” para tratar elementos pragmáticos y sociolingüísticos o pedir a los estudiantes que tengan en cuenta estas cuestiones en los *role play* que se proponen en distintos puntos. Así, el material se presenta como un recurso de consulta para el estudiante y un apoyo para el profesor, quien deberá recordar que “el manual debe proponer una ruta, pero las necesidades y el momento en el que se encuentra el grupo son fundamentales para decidir cómo se recorre ese camino” (Sans y Garmendia, 2019, p. 355).

BIANCA GONZÁLEZ ORTEGA
b.gonzalez03@alumni.ub.edu

Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y RUFAT SÁNCHEZ, A. (2020). Equipo Frecuencias (2020) Frecuencias A1. Libro del estudiante [Reseña de *Frecuencias A1. Español comunicativo para el siglo XXI*, de Equipo Frecuencias, Edinumen]. *Boletín ASELE*, 62, 94-98. Recuperado de http://aselered.org/sites/default/files/users/asele/boletín_asele62_resenas.pdf
- SANS, N. y GARMENDIA, A. (2019). “Análisis y diseño de materiales: cinco interrogantes y una tarea”. En F. Herrera y N. Sans (Dirs.), *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp.349-365). Barcelona: Difusión.

SHARWOOD, M. (1993). "Input Enhancement in Instructed SLA". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(02):165 – 179. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>

TOMLINSON, B. (2010). "Principles of Effective Materials Development". En N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: theory and practice* (pp.81-108). Cambridge: Cambridge University Press.

OLGA JUAN-LÁZARO, OLGA Y LEYRE ALEJALDRE BIEL

COMPETENCIAS DIGITALES EN EL AULA: ESTRATEGIAS Y MODELOS DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Madrid: EnClaveELE, 250 páginas

¿Cuál es nuestra competencia digital como profesores de español? ¿En qué medida sabemos enseñar español con tecnologías? ¿Cómo gestionamos el aprendizaje de nuestros alumnos en los nuevos entornos? Las respuestas a estas preguntas nos llevan a una reflexión en la que observamos que no solo tiene que existir un desarrollo en la competencia digital del profesorado, sino también en la del estudiante. El docente, además, tiene que desarrollar su competencia digital para poder ayudar a su alumnado. Estamos de acuerdo con Juan-Lázaro y Alejaldre Biel cuando presentan el concepto del filósofo Bauman (2003) y afirman que «los profesores del siglo XXI pertenecen a la sociedad líquida» que convive con internet. Una red infinita de conocimiento que tiene lugar en diferentes contextos formales e informales y que lleva al profesorado a una continua formación para adaptarse a los cambios como consecuencia de los avances tecnológicos.

En este trabajo, las autoras parten de los estudios del Ministerio de Educación, *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017) para la información conceptual, ejercicios, herramientas digitales educativas y ejemplos de actividades de aprendizaje. Se apoyan también en Kamylyis *et al.* (2016) y en *DigCompEdu* (2017) para constatar que los docentes encuentran en la tecnología una enseñanza adaptable, flexible y atractiva que lleva al alumno a aprender a partir del juego, la exploración o la creatividad. Un abanico de actividades híbridas que encontramos en la vida diaria y que ayudan a los estudiantes a desenvolverse en diferentes contextos de aprendizaje dentro y fuera del aula. Como mencionan las autoras, avanzamos a nuevos formatos de enseñanza como la semipresencial y el desarrollo de materiales multidispositivo. Además, el uso de los dispositivos móviles o la clase al revés no dejan

de ser oportunidades para que el alumno participe de forma activa en el programa y sea responsable de su propio aprendizaje.

La obra está estructurada en ocho capítulos, los dos primeros atienden, por un lado, al contexto tecnológico y por otro al cambio metodológico que se ha producido en la enseñanza de español como lengua extranjera. Del tercer al séptimo capítulo presentan las cinco áreas de la competencia digital docente. Una toma de conciencia de un *input* válido, por una parte, donde el docente encuentra los descriptores para medir su competencia digital e identificar su punto de partida y, por otra parte, le sirve para saber seleccionar cuál es el material válido para sus clases. La interacción en redes y saber elegir un espacio de comunicación con sus estudiantes, la creación de productos, la seguridad y la resolución de problemas con las tecnologías forman parte de este recorrido.

El libro tiene un carácter científico y pedagógico, en el que destacamos el equilibrio entre la teoría y la práctica. El lector se encuentra ante una obra de referencia con una vasta bibliografía, abierta a nuevas líneas de investigación en torno a la enseñanza con tecnologías; además de un gran número de actividades para la inclusión de las tecnologías en las clases de español.

ALFONSO HERNÁNDEZ-TORRES
Universidad de Granada

Referencias Bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- KAMPILYS, P.; PUNIE, Y. y DEVINE, J. (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para las organizaciones educativas digitalmente competentes*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes/ensenanza-recursos-digitales/21199>

REDECKER, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_folleto_10-11-20_es.pdf