

VICTORIA RODRIGO
*LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2 DE LA
TEORÍA A LA PRÁCTICA*

Routledge, 2019

La didáctica del español necesitaba un libro sobre comprensión lectora y Victoria Rodrigo ha aceptado el reto. La autora brinda en este manual no solo una bien fundamentada base teórica, sino también muchos aspectos prácticos dirigidos a los profesores de español LE/L2, términos que la autora emplea en su libro como sinónimos. Rodrigo imparte clases en la Universidad del estado de Georgia (USA) y es especialista en lingüística aplicada del español. Su obra refleja una larga experiencia didáctica, un conocimiento profundo de la materia y una seria reflexión asentada en la investigación.

En la *Introducción*, la autora subraya la importancia de aprender a leer y explica que los conceptos que trata también pueden ser trasladados a la enseñanza de la lectura en la lengua materna. A continuación, describe la estructura de los capítulos (objetivos, reflexión, presentación del tema, consideraciones pedagógicas, preguntas y discusión y lecturas de interés), el papel de la lectura en la competencia de una lengua a partir de la hipótesis del *input* propuesta por Krashen (1981), las características y correspondencia de los niveles de competencia lectora según el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2012) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2002). A la autora le interesa establecer equivalencias, pues el libro está destinado a profesores de ELE en general, y profesores norteamericanos de ELE, en particular.

En el Capítulo 1 se describe el proceso de la lectura. Rodrigo distingue la lectura activa, la interactiva y la parcialmente inconsciente. En concreto distingue: a) el modelo de abajo-arriba (o del texto al lector), basado en un proceso de

automatización en varios niveles, a saber, visual, fonológico, léxico, sintáctico y semántico; b) el modelo de arriba-abajo (o del lector al texto), donde el lector juega un papel clave de interpretación, y c) el modelo interactivo de lectura, donde el significado de un texto proviene del conocimiento que posee el lector cuando interactúa con la información que aporta el texto. En este último resalta el conocimiento lingüístico (léxico y gramatical), formal (patrones discursivos) y conceptual (familiaridad con el tema y aspectos culturales) que posee el lector, aproximación conocida como teoría de los esquemas: “La comprensión se facilita con la activación de los esquemas [apropiados] que posee el lector” (p. 20). Para ello, también es necesario conocer el contexto, el público al que va dirigido el texto y la intención con que se escribió.

La mecánica de la lectura y las características del lector eficaz son el tema central del Capítulo 2. Después de describir el movimiento ocular en la lectura (sacada y fijación, punto de fijación, área o campo visual, regresiones), aborda brevemente la relación entre lectura, cerebro y percepción. Basándose en investigaciones realizadas a partir de los años 80, la autora defiende la importancia de leer a un ritmo rápido y afirma que “leer con pocas fijaciones y en bloques con significado ayuda a captar y asimilar la información con más rapidez y eficacia” (p. 40). Además del tipo de texto y el propósito de la lectura, influyen aquí la familiaridad del lector con el tema y el léxico. Rodrigo presenta algunas actividades para acelerar el ritmo de lectura (la lectura en bloques de palabras, la lectura cronometrada, el rastreo de palabras y la lectura extensiva) y cierra el capítulo con una caracterización del lector eficaz que es quien usa estrategias, posee un vocabulario amplio, lee por contenido y lo hace fluidamente, etc.

El Capítulo 3 presta atención al poder de la lectura en general y más concretamente en L2. Rodrigo cita a Bernhardt (2005), quien sostiene que la comprensión y procesamiento de un texto en L2 dependen del nivel de alfabetización en

L1, del dominio de L2 y de factores idiosincráticos. En este contexto es fundamental considerar también el papel de la memoria, tanto operativa como a corto y largo plazo. Subraya que la lectura es fuente de conocimiento, contribuye al desarrollo intelectual y al pensamiento crítico, promueve la competencia lingüística, como bien muestran numerosas investigaciones. Rodrigo presenta varios trabajos (pp. 61-65), de muchos de los cuales es autora o coautora, y resume en cuatro puntos los beneficios de la lectura extensiva: a) da resultados positivos en cualquier contexto, en diferentes lenguas, con participantes de grupos heterogéneos (por su edad, origen y sexo); b) favorece las variables afectivas y acelera el proceso de adquisición de la lengua; c) es más placentera que los programas de instrucción directa, y d) permite que el profesor tenga el papel de guía y ofrezca modelos de lectura.

En el Capítulo 4, Rodrigo define lo que son las estrategias de lectura (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas) y para qué sirven. Distingue aquí los conceptos *estrategia* (proceso consciente y que se realiza con esfuerzo) y *destreza* (automática y que no conlleva esfuerzo). La autora propone enseñar y practicar estrategias según las tres etapas de lectura: antes, durante y después. Para ello detalla posibles actividades (anticipar, identificar ideas principales, trabajar con imágenes, deducir significados por el contexto, etc.). Interesante es el cuestionario que ofrece al final del capítulo para evaluar el uso de las estrategias en las tres etapas.

El Capítulo 5 está dedicado a la importancia del léxico en la comprensión lectora. Aquí, la autora describe dos formas principales para aprender vocabulario en L2: mediante la adquisición incidental o la instrucción directa. Se plantea, además, la pregunta sobre cuánto vocabulario se necesita para leer un texto auténtico, una cuestión, a nuestro entender, sumamente compleja, pues depende del tipo de texto y del nivel de lengua que posea el lector. Después, se ocupa del aprendizaje y enseñanza del vocabulario a través de la lectura (uso de contexto e interferencia del significado, determinación de palabras clave, presentación del vocabulario...) y termina

el capítulo ofreciendo múltiples actividades de enseñanza, algunos consejos sobre el empleo del diccionario y las referencias de algunas obras lexicográficas relevantes.

No podía faltar un capítulo sobre los tipos de textos, las formas de leerlos y los criterios de selección para su inclusión en el aula. En el Capítulo 6 Rodrigo se centra en los textos literarios, periodísticos, comerciales y personales y explora sus posibles usos en el aula. Sobre los tres últimos, comenta su idoneidad para niveles iniciales por ser simples y de corta extensión. Describe, además, cuatro modalidades de lectura: lectura intensiva (en detalle, para aprender gramática y vocabulario), extensiva (textos extensos, que se leen por simple placer), rápida y global (pretende una comprensión parcial) y rápida selectiva (busca información específica). La autora resume las características de estas modalidades en una tabla (p. 124) y expone acto seguido algunos criterios para la selección de los textos para el aula.

En el Capítulo 7, la autora trae a colación el debate sobre la definición de *material auténtico* citando las diversas propuestas y teorías de lingüistas y especialistas de la didáctica. Luego, ofrece su definición de material auténtico, es decir, un material que refleja la cultura y tradiciones de la sociedad a la que representa, aunque apunta que el beneficio “no será real si el texto no se comprende por no ajustarse al nivel del lector o por contener demasiadas claves culturales desconocidas para el lector” (p. 137). Finalmente, contrasta el material auténtico con el material pedagógico, es decir, el material “modificado o simplificado con el fin de facilitar su uso en el aula, en este caso, hacer posible la comprensión” (p. 137). La autora se detiene en el género de las lecturas graduadas (adaptadas y originales) y en los criterios de simplificación. Expone las ventajas y posibles desventajas y algunos criterios de selección y, por último, comenta el estado actual de publicaciones de lecturas graduadas en español y ofrece una tabla panorámica de estas.

El Capítulo 8 versa sobre los programas de lectura extensiva y su implementación. La autora describe primero las características de estos programas y después hace algunas consideracio-

nes sobre su implementación relacionadas con el papel del profesor, del lector, de la institución y del contexto educativo. Los modelos de implementación de un programa de lectura existentes son tres, según la lectura extensiva se trabaje como actividad extracurricular, en un curso independiente o como complemento de un curso. Cuando la lectura extensiva se integra en un programa curricular, existen varias formas de implantación: lectura independiente y silenciosa, lectura compartida y lectura enfocada. Además de estas, pueden considerarse también los círculos literarios. Rodrigo reivindica el papel de la lectura extensiva en los programas de lengua, dado que son motor de aprendizaje, despiertan el gusto por la lectura y fomentan la autonomía de los aprendices.

El Capítulo 9 persigue un fin totalmente práctico: enseñar al profesorado a diseñar tareas y actividades para trabajar con los textos escritos. La autora propone diferentes ejercicios para las diferentes etapas de lectura (antes, durante y después de la lectura) y ofrece numerosas sugerencias para llevar estos materiales al aula. Además, incluye propuestas para trabajar una historia o una novela (p. ej., construir la historia, diseñar un mapa, fijar cuatro puntos cardinales, reaccionar ante la historia, debatir en grupos, participar en la novela, etc.) y, por último, incluye una guía para el diseño de las actividades en forma de esquema.

La evaluación de la comprensión lectora es el tema del Capítulo 10. La autora empieza presentando los modelos tradicionales de evaluación (p. ej., preguntas abiertas, preguntas de respuestas alternativas, de selección múltiple y *cloze*), y subraya que “un buen examen debe ser fiable, válido y práctico en su administración y en su calificación” (p. 211). Esto se traduce en preguntas claras, cortas y fáciles de entender, además de un test que mida y evalúe lo que se espera medir y cuya calificación sea transparente. La autora habla del tipo de preguntas que se pueden formular (de comprensión literal, de reinterpretación e interferencia y de opinión personal) y de algunos puntos que considerar, como la extensión del texto, el uso del diccionario, la lengua en la que se plantean las preguntas y el tiempo de la prueba.

Menciona también modelos alternativos centrados en el estudiante: diarios, registros de lectura, autoevaluación, portafolios y evaluación de los compañeros, aunque desaconseja esta última.

El Capítulo 11 se ocupa de los componentes afectivos de la lectura, cómo fomentar el interés de los estudiantes, desarrollar su actitud positiva y trabajar la motivación. Entre los factores que favorecen la lectura, Rodrigo destaca que el tema sea familiar y relevante a nivel personal, que el texto permita la comprensión adecuándose al nivel y que las actividades sean significativas e interesantes. También menciona factores negativos que dificultan la lectura, como la ansiedad y la frustración, y propone un útil cuestionario de actitud hacia la lectura y el hábito lector en L2.

Rodrigo cierra el manual con un capítulo dedicado a la lectura digital y los recursos en línea. En el Capítulo 12, la autora explora las características de la lectura digital, sus ventajas y desventajas, y analiza algunos matices que diferencian la comprensión lectora de textos digitales, por ejemplo, las estrategias de lectura y la velocidad lectora. En el tercer apartado trata la lectura digital como herramienta de aprendizaje y el papel de la web 3.0 en la enseñanza de lenguas. A esto le sigue un considerable listado de recursos en línea para practicar la lectura, que cualquier docente agradecerá.

El libro, además de todo lo dicho, destaca por su carácter didáctico y pedagógico. Presenta tablas y figuras que facilitan la comprensión y sintetizan de forma clara el contenido expuesto. A pequeños intervalos, aparece un apartado llamado *Recuerda*, donde se resumen ideas principales en apenas dos o tres frases, lo cual resulta muy práctico. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2 de la teoría a la práctica* es, en definitiva, un manual bien diseñado y fundamentado, que solo merece nuestra recomendación a todos los profesores de español L2.

BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS
Universidad Comenius de Bratislava
gomezpablos@fedu.uniba.sk

ARNOLD, JANE
Y FONCUBIERTA JOSÉ MANUEL
*LA ATENCIÓN A LOS FACTORES AFECTIVOS
EN LA ENSEÑANZA DE ELE*

Edinumen, 2019

Durante años, en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas se planteó el aprendizaje como un proceso caracterizado únicamente por el desarrollo cognitivo definido por los modelos tradicionales en la enseñanza de la gramática y la traducción. Sin embargo, todo cambió con la definición de nuevos paradigmas pedagógicos que impulsaron la investigación hacia la dimensión afectiva, como el *constructivismo* de Bruner (1960), que describe el aprendizaje como un proceso activo, de asociación y construcción, en el que el alumno es el eje central. Asimismo, las aportaciones del *humanismo* por parte de Rogers (1969) ayudaron a concebir al estudiante como un ser creativo, libre y consciente en su proceso de aprendizaje. En estos estudios se valoran los factores personales y la influencia de su desarrollo para lograr un aprendizaje significativo. Más adelante, en los años ochenta, la *hipótesis del filtro afectivo* de Krashen (1982) ofreció una visión positiva de cómo actúan los aspectos cognitivos y los afectivos en la adquisición de una segunda lengua. A partir de estos estudios se demuestra que las reacciones emocionales o afectivas negativas interrumpen el aprendizaje. Desde entonces, las investigaciones acerca de la dimensión afectiva han sido numerosas para entender cómo influye lo afectivo en nuestra conducta. En este contexto se encuentra el volumen reseñado en esta publicación.

El libro, *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE* se presenta como un volumen teórico-práctico que contribuye al campo de la docencia y la investigación de los factores afectivos en la enseñanza de segundas lenguas. Los autores, Arnold y Foncubierta, han confeccionado una obra que invita a reflexionar sobre las dimensiones del terreno afectivo desde una perspectiva transformadora del aprendizaje, donde destaca el estudio detallado de la influen-

cia de la emoción en la historia de la enseñanza de idiomas.

El volumen consta de cinco capítulos organizados según un eje que va desde la comprensión teórica hacia su aplicación práctica en el Capítulo 4. Desde el comienzo de la obra se observa en su estructura el carácter experimental dirigido a profesionales que se inician en el tema, con tareas de reflexión que animan al lector a proyectar ideas y gestionar emociones. Los autores se dirigen a futuros profesores de ELE y para ello la obra se caracteriza por su naturaleza práctica que prevalece hasta el final con una propuesta de enseñanza que incluye actividades afectivas clasificadas en diferentes categorías. El tono didáctico y sencillo permite que su lectura sea amena, pero no quiere decir que sea menos exhaustiva.

El Capítulo 1, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua*, se centra en la correlación positiva entre emoción, memoria y aprendizaje. Desde una perspectiva teórico-práctica se demuestra que la atención a los factores afectivos contribuye al desarrollo de otros contenidos de lengua, pero sobre todo el desarrollo de la identidad en la L2. Para comprender todo ello, los autores aportan actividades de reflexión que ayudan a consolidar los conocimientos teóricos. También en este apartado los lectores pueden encontrar el análisis acerca de la influencia de la afectividad en la historia de la enseñanza de idiomas y las aportaciones neurocientíficas que señalan los beneficios en el aprendizaje de una segunda lengua en la integración de la dimensión cognitiva y de la dimensión afectiva.

En el Capítulo 2, *Explorando el dominio afectivo: factores individuales y de relación*, dedicado a los factores individuales y de relación, se propone una clasificación y una descripción taxonómica de los factores afectivos en el aprendizaje. Un punto a favor del capítulo es la organización, por un lado, de los factores afectivos individuales, y, por otro lado, de los factores afectivos de relación. Al ser este un volumen de investigación, se abordan los diferentes factores individuales del alumnado según estudios y nuevos enfoques como el *Motivational Self System* de

Dörnyei (2009) para trabajar la motivación desde tres componentes de una L2. Sin embargo, en este apartado no aparecen los cuadros de reflexión como en el capítulo primero. Y, en la disposición de los factores afectivos individuales (la motivación y la ansiedad) se echa en falta una propuesta similar a la de la autoestima (pp. 34-35). El capítulo concluye con un aspecto importante en el ámbito de una segunda lengua, el choque cultural, un tipo de ansiedad producida al estar en contacto con una realidad cultural diferente (Arnold y Brown, 2000). Las actividades y recomendaciones que plantean los autores sobre este tema derivan de su experiencia docente y pueden ser interesantes incluso para los estudiantes de ELE.

El Capítulo 3, *El aprendizaje duradero*, se presenta como una guía que define los elementos necesarios del aprendizaje en conexión con la experiencia personal. Este apartado demuestra, de una forma clara y sencilla, que la creación de un aprendizaje duradero depende de la creación de un entorno de seguridad y confianza, la concreción de objetivos, el *feedback* y el entusiasmo (Stevick, 1998).

El Capítulo 4, *Actividades afectivas para un aprendizaje más efectivo*, desarrolla una propuesta didáctica con 43 actividades para la dimensión afectiva. Los autores tienen en cuenta el *Marco común europeo de referencia (MCER, 2002)* en los niveles de dominio de la lengua. Un factor destacable de la propuesta didáctica es la adaptación del contenido y su carácter flexible que respeta las necesidades individuales de los alumnos. La estructura de la propuesta es clara y facilita la aplicación de cada actividad en el aula. También añaden los objetivos lingüísticos, el nivel de la lengua, la temporización y los materiales necesarios para la tarea didáctica. El valor del modelo didáctico reside en la pluralidad y la disposición de las actividades en cuatro secciones, donde en cada una de ellas el docente se enfrenta a un reto afectivo distinto para desarrollar un aprendizaje duradero. A continuación, se enumera cada sección destacando algunas de las actividades del Capítulo 4:

1. *Nuestra identidad*: actividades dedicadas a la construcción de la identidad del alumnado en forma de propuestas que fomentan el autoconocimiento como en la tarea *Si yo fuera...* (p. 67) o en *Hablo conmigo* (p. 69), donde se transforma el diálogo interior negativo en positivo para reforzar la autoestima de los estudiantes.
2. *Entre nosotros*: tareas para la construcción de comunidad en clase mediante la interacción, la escucha, y la organización. Un ejemplo es la actividad *En círculos* (p. 77), que acerca más a los alumnos a conocerse que la organización tradicional en cuadrado o en fila. Además, hay que tener en cuenta otros factores afectivos como son la entonación y el lenguaje no verbal cuando conocemos a compañeros y en *La empatía* (p. 81) se trabaja junto al lenguaje empático para situaciones positivas o negativas.
3. *Mi aprendizaje*: actividades para abordar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, *Es mi estilo* (pp. 94-97) plantea una propuesta didáctica donde están implicadas las ocho inteligencias múltiples de Gardner (1995).
4. *Valores en ELE*, actividades donde se trabajan los valores y las actitudes positivas como, por ejemplo, *Ciudad de los valores* (pp. 111-112). También en este apartado es importante resaltar los valores interculturales para superar los estereotipos negativos y los prejuicios como en la actividad *No somos todos así* (pp. 120-121).

En conclusión, *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE* representa una obra de gran valor sobre las teorías del aprendizaje afectivo en el campo del español como segunda lengua o lengua extranjera. El volumen se plantea desde una perspectiva teórico-práctica que orienta la aproximación y la consolidación de los conceptos relativos a los factores individuales de los estudiantes de lenguas extranjeras. Cada capítulo ofrece una lectura cercana con una presentación intuitiva de la información que promueve el interés, la búsqueda creativa y la

aplicación práctica de los estudiantes o lectores interesados en la dimensión afectiva.

MARÍA GARCÍA FERNÁNDEZ
Universidad de Granada
mariagarciarf31@gmail.com

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000). Mapa del terreno. En Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Cambridge: University Press / Edinumen.
- BRUNER, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco europeo común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD / Anaya.
- DÖRNEY, Z. (2009). The motivational self-system. En Dörney, Z. y Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- STEVICK, E. (1998). *Working with teaching methods: What's at stake?* Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

MARTÍN DE SANTA OLALLA, AURORA;
SANTANA NEGRÍN, LETICIA
Y SEÇIK, EZGI
*QUÉ GUAY! CURSO DE ESPAÑOL PARA ADO-
LESCENTES, NIVEL A1.1*

EnClave-ELE, 2019

Aquellos que hayan impartido clases de ELE a grupos de adolescentes saben que uno de los materiales curriculares que más condicionan nuestra función docente es el libro de texto, pues debe ser lo más apropiado y adaptable posible para los alumnos con los que debemos trabajar. Por ello, es interesante poder leer en la descripción del propio libro que una de sus ideas fuertes es que el manual *¡Qué guay!* ha sido diseñado teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes de estas edades. Quizá nos pueda parecer una característica que debemos presuponer, pero solo tras la experiencia se puede proyectar un material didáctico que pretenda conectar con un alumnado tan heterogéneo y al que es tan difícil motivar.

Asimismo, las autoras nos señalan que el manual ha sido diseñado con un enfoque orientado a la acción; así pues, los alumnos son considerados *agentes sociales* que tendrán que desarrollar y aplicar sus competencias en actos comunicativos marcados por las costumbres de los miembros de una sociedad: solamente así las actividades del manual logran alcanzar sentido pleno.

Teniendo en cuenta que el principal centro de interés del manual es que está dirigido a adolescentes (a partir de 11 años) que inician sus estudios de español y que, como es práctica habitual, está diseñado siguiendo las directrices del *MCER* y del *PCIC*, pasemos a presentar y analizar los contenidos y la estructura en la que se despliegan.

Si nos fijamos en la edición de *¡Qué guay!*, podemos comprobar que es un manual compacto: se incluyen en el mismo tomo (en este caso para el nivel A1.1) el libro del alumno y el cuaderno de actividades. La macroestructura que se nos presenta cuenta con 5 unidades didácticas a

las que se les añade una unidad o; la debemos considerar como preámbulo del curso pues nos servirá de introducción al alumnado durante las primeras sesiones: presentación de información personal, preguntas necesarias de control de la comunicación, familiarización con el diseño de las actividades, etcétera.

Cada unidad didáctica cuenta con un desarrollo secuencial de contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, culturales, fonéticos y ortográficos. Esta propuesta de trabajo se cierra con una parte final que las autoras han denominado «¡Repaso!», muy acertada dado que sabemos que la autoevaluación es una de las partes más necesarias de cualquier manual, pues en ella se consolidan y sistematizan los contenidos trabajados.

En particular, la estructura de cada unidad se desglosa del siguiente modo:

- a. *¡Empezamos!* En este primer apartado se intenta que el alumno se familiarice con los contenidos que serán tratados; para ello, se plantea una actividad de comprensión auditiva.
- b. *Comunicación.* Mediante actividades comunicativas y tareas orientadas a la acción se presentan de forma directa los contenidos de la unidad.
- c. *Cuaderno de vocabulario.* En estas páginas, los alumnos trabajarán con las unidades léxicas pertinentes de cada unidad.
- d. *Cuaderno de gramática.* El apartado que integra y sistematiza las actividades de reflexión sobre los contenidos gramaticales.
- e. *Conectaz.* Una sección en la que se presentan los contenidos con una clara vinculación al mundo digital que es tan familiar a los adolescentes.
- f. *¡Qué interesante!* Es la parte final de las unidades en la que los alumnos podrán trabajar con ciertos aspectos culturales propios de este nivel.
- g. *Repaso.* Ya nos hemos referido a esta parte de autoevaluación con anterioridad. Mediante la realización de una actividad afectiva, los alumnos podrán reflexionar sobre los contenidos gramaticales y léxicos que han aprendido en la unidad.

A lo largo del libro se incluyen otros apartados como, por ejemplo, dos secciones en las que el alumno podrá trabajar ciertas tareas preparatorias del DELE escolar. También tenemos dos tableros con un juego en el que será posible consolidar los contenidos mediante el componente lúdico. Hay propuestas para iniciar un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las que habrá que completar proyectos de investigación mediante el trabajo colaborativo entre compañeros. En la parte final del libro encontraremos un útil diccionario visual (con unidades léxicas relevantes) y un banco ortográfico y gramatical que sirve como explicación para que el alumno adquiera cierta autonomía en su aprendizaje.

Otras de las características interesantes son la inclusión del cuaderno de actividades (ya hemos comentado que se trata de un libro compacto) o la posibilidad de trabajar con documentos que podremos descargar en los dispositivos móviles (para ello se proporciona un código de acceso al libro digital en la plataforma www.blinklearning.com); así pues, será posible encontrar actividades en línea, vídeos, audios, fichas de trabajo, etcétera.

Al igual que otros manuales, el proyecto editorial de *¡Qué guay!* muestra un tratamiento equilibrado de las destrezas: a lo largo de las unidades vemos la aparición de tareas en las que los alumnos se enfrentan con un *input* auditivo (v. gr. las actividades de audición con las que se inician las unidades) o visual (lecturas de textos adaptados o realización de actividades de *drill*); el *output* que el alumno debe producir se desarrolla con las respuestas escritas o elaboración de pequeños textos orales en los que presentará información relacionada con todos los contenidos trabajados en las actividades.

Es de agradecer que las autoras propongan un trabajo práctico, reflexivo y lúdico (tan necesario en este tipo de alumnos) en el que las tareas busquen un aprendizaje significativo: el manual nos permitirá programar cursos en los que contemplemos un trabajo cooperativo, una ludificación dosificada, una autoevaluación controlada y una visión de la tecnología con objetivos didácticos. El ejemplario de actividades que se

desarrolla contempla la variedad y con ello podremos evitar la monotonía (factor que desmotiva al alumno, sobre todo en estas edades).

Tras ver el esfuerzo de edición del manual, podemos valorar positivamente y sin reservas el gran interés de las autoras y de la dirección editorial por intentar atender a la tipología (normalmente menos revisada) de alumnos que se inician en su aprendizaje del español en edades en las que a los docentes nos resulta complicado encontrar motivaciones extrínsecas. Por todo ello, queremos resaltar que el libro *¡Qué guay!* es una notable muestra de manual para adolescentes.

F. JAVIER FERNÁNDEZ ALARCÓN
The George Washington University
Madrid Study Center (UAM)
franciscuscavierre@gmail.com

**CALABIA, MARCELA;
GALLI, MARIA LETIZIA
Y SIGNOS FUENTES, MARÍA**
REPORTEROS INTERNACIONALES I (A1)

**Publicado por DIFUSION Centro de
Investigación y Publicaciones de Idiomas S.L.**
España (2018)

ISBN: 9788416943760

La aparición de un nuevo manual para la enseñanza de español en las librerías es un motivo de alegría para la enseñanza de lenguas en general y para los que nos dedicamos a la enseñanza de ELE en particular. Si además este nuevo manual está enfocado a estudiantes adolescentes, la alegría es doble: por un lado, docentes y estudiantes dispondrán de un nuevo material con el que trabajar y aprender en el aula. Por otro, podremos ver la aplicación de nuevas metodologías en un manual de ELE dirigido a un grupo de aprendices que hasta no hace mucho no disponía de materiales adaptados a sus necesidades, tanto por su edad como por el tipo de instrucción que necesitan recibir.

Creado originalmente por las autoras Virginie Auberger, Sandrine Debras y Daphine Rouchy para la editorial Maison des Langues, Difusión publica esta versión internacional escrita por Marcela Calabia, Maria Letizia Galli y María Signo Fuentes.

Lo primero que llama la atención de Reporteros Internacionales I es la cuidada edición con la que está hecho: la calidad de sus fotos e imágenes, sus textos y la distribución de la información hace de él un texto visualmente muy atractivo y cómodo para trabajar con él en clase o en casa. Asimismo, la estructuración del manual -aunque no completamente novedosa- incluye una serie de apartados y secciones nuevas que le infunden un carácter innovador y que muestran un gran acierto en cómo los nuevos materiales de enseñanza de español como lengua extranjera se están adaptando a las nuevas realidades sociales y académicas.

El manual está articulado en seis unidades: una inicial y cinco más. Estas están a su vez sub-

divididas en tres lecciones de dos páginas cada una relacionadas a través de un aspecto comunicativo. Cada una de ellas cuenta además con una sección de gramática (que recoge todo lo visto en cada lección), de léxico, de cultura y de competencia intercultural y cívica. Por último, al final de cada unidad se plantean tres tareas (una por cada lección) en forma de taller para poner en práctica lo aprendido. Más adelante veremos algunas de las características de estas nuevas secciones y cómo estas sirven para trabajar de una forma diferente la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

La estructuración en secuencias con un proyecto final en cada unidad se hace a través de una progresión lingüística natural, usando de forma muy amplia los elementos visuales, ya sea con imágenes propiamente dichas o para trabajar el léxico con los mapas mentales. Asimismo, las actividades lúdicas y juegos que aparecen en todas las unidades fomentan la expresión e interacción oral en el aula.

El desarrollo de las competencias intercultural y cívica en el manual se muestra en el gran esfuerzo por parte de las autoras en manifestar la realidad cultural del mundo hispano en su obra. El uso del cómic como medio para aproximarse al estudiante adolescente es una forma muy útil e inteligente de trabajar dichas competencias. Será a través del uso del cómic y de una pequeña sección en cada unidad denominada Compartimos el mundo cómo el alumno va a trabajar algún aspecto intercultural / cívico relacionado con los hablantes / países de habla hispana.

Los nuevos manuales siempre traen novedades: Reporteros Internacionales incluye en el libro del alumno una sección -poco habitual en los manuales hasta no hace mucho- como es la de las estrategias de aprendizaje. Situadas al final del libro y en español (en la versión en línea están traducidas a varios idiomas) cuentan con un ejemplo práctico por unidad. Diseñadas para ser trabajadas en clase con el profesor, resultan complejas para que el estudiante pueda trabajar con ellas de forma autónoma.

Dentro del carácter innovador que comentábamos al inicio, Reporteros Internacionales uti-

liza la tarea con unas variaciones muy prácticas y útiles: Por un lado, las distribuye en tres talleres (una por cada lección) con unas instrucciones sencillas y un desarrollo de la actividad corto. Por otro lado, se aprecia la experiencia de las autoras con este tipo de alumnado al crear estas actividades que permiten a los alumnos desarrollar sus competencias de forma amena, práctica y útil. Cuenta además con la posibilidad de completarse de forma digital en la plataforma en línea, lo que es un gran acierto.

Otro de los aspectos innovadores de este manual es el uso de una didáctica inclusiva en muchos de sus aspectos: tipografía, diseño en la edición, uso de iconos y actividades variadas que acercan a los estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje al conocimiento y estudio del español.

El manual cuenta con una plataforma en línea de gran usabilidad y accesibilidad con multitud de recursos, algunos de ellos específicos para el profesor, tales como fichas de apoyo, exámenes prediseñados, libro del profesor, audios y vídeos con sus correspondientes transcripciones. Aunque el libro del profesor es muy completo, sí se echa de menos una sección con unas planificaciones de clase por tiempo de instrucción para facilitar -principalmente al profesorado con poca experiencia- la planificación y desarrollo del curso.

En definitiva, podemos afirmar que el manual que hemos venido reseñando en estas líneas es un manual de gran calidad -estética y académica- que cuenta con una clara orientación hacia el alumnado adolescente en un contexto de enseñanza reglada y con una estructura de las unidades muy práctica y amena para la enseñanza en el aula. Estamos seguros de que nos hallamos ante una nueva herramienta didáctica que nos será de gran utilidad en la enseñanza de ELE a jóvenes y adolescentes.

CARLOS SÁNCHEZ SOMOLINOS
The Birch Wathen Lenox School
Nueva York