



Foto de Dan Calderwood-Unsplash

CORPAS, J., GARCÍA, E.
Y GARMENDIA, A. (2020)
AULA INTERNACIONAL PLUS I.
LIBRO DEL ALUMNO

Barcelona: Difusión
ISBN: 9788418032189

La editorial Difusión ha publicado una versión renovada de la colección *Aula Internacional: Aula Internacional Plus*. Se trata de una serie destinada a adultos en contexto de no inmersión. Esta edición, como la anterior, asume el reto de aplicar un enfoque por tareas a un currículo predeterminado por documentos oficiales. A continuación, se destacan los principales procedimientos pedagógicos propuestos a tal fin en el volumen correspondiente al nivel A1. Asimismo, se incide en algunos cambios en relación con la impresión previa.

En cuanto a los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, se ha mantenido la adecuación general al MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Algunos contenidos se han redistribuido, bien potenciando su rentabilidad (por ejemplo, al ubicar las preguntas *para desenvolverse en la clase de español* en la unidad 0) o presentándolos de manera más paulatina (como al asignar tres de las seis preposiciones que se encontraban en la unidad 2 a la unidad 7). En relación con los recursos gramaticales, destaca la eliminación de las estructuras de impersonalidad con *se*, que se han dispuesto de modo progresivo entre los volúmenes de A2 y B1, si bien todavía puede encontrarse una explicación al respecto en el apéndice “Más gramática”. Por su parte, el vocabulario previsto es más amplio y se aprecia mayor énfasis en su tratamiento, sistematización y personalización. Como refleja la tabla de contenidos, la principal modificación es una nueva sección dedicada a la fonética.

A nivel macroestructural, las unidades didácticas se organizan en torno a los procesos que fo-

mentan: activación e implicación; procesamiento semántico del caudal lingüístico; toma de conciencia y reflexión formal; sistematización; y producción. Así, los recursos y destrezas se trabajan a partir de lo que se hace en cada etapa y no como el encuentro de una serie de componentes discretos o el entrenamiento de habilidades aisladas. Desde este punto de vista, no hay modificaciones de fondo al modelo de secuencia. Sin embargo, se ha añadido una sección dedicada a la sistematización del “Léxico” y se han suprimido otras (“Viajar” y “En construcción”). Como se verá más adelante, el propósito de “Viajar” (*comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana*) se ha unificado con el del “Vídeo” que cierra la unidad. En cambio, la autoevaluación propia de “En construcción” se ha descartado.

Antes de detallar la tipología de actividades de cada apartado, conviene destacar que la unidad o difiere de la macrosecuencia expuesta. En esta lección preliminar, se introducen los recursos mínimos para la gestión de la clase (los objetos del aula; expresiones y preguntas frecuentes; etc.) y algunas dinámicas propias del primer día de un curso. Por tanto, la descripción que sigue se refiere a las ocho unidades posteriores.

Bajo el título “Empezar”, las dos páginas iniciales combinan imágenes y consignas que propician una entrada significativa en el tema. Se procura activar los conocimientos y experiencias del aprendiente, implicándolo afectiva y cognitivamente. Mediante las leyendas de las fotografías, las especificaciones de las instrucciones o pequeñas muestras de lengua, se presenta nuevo vocabulario y se favorece el acceso a su significado. También se brindan andamiajes, modelos de producción o cuadros con recursos lingüísticos complementarios que permiten expresar reacciones personales, comparar hipótesis con compañeros y familiarizarse con exponentes funcionales sencillos. En conjunto, esta fase contribuye a contextualizar la presentación de los objetivos y la tarea final a la vez que fomenta la comunicación desde un primer momento.

Como anticipa su nombre, el apartado “Comprender” prioriza la atención al significado. Esta doble página incluye una combinación de textos escritos (artículos, reportajes, foros de internet, test de personalidad, cartas de restaurantes, correos electrónicos, etc.), orales (principalmente diálogos) y multimodales (cómic, vídeos, infografías, sitios web, entre otros) que dan cuenta de la lengua en uso y presentan de manera redundante las formas que se focalizarán en secciones subsiguientes. Si bien predominan las actividades de interpretación, suelen activarse tanto las destrezas receptivas como las productivas a lo largo de distintas fases. En ocasiones, los textos escritos facilitan una comprensión oral o audiovisual posterior, pero también pueden invitar a profundizar en el contenido extralingüístico y a formular reacciones personales libres o bifocalizadas. Además, con frecuencia se utilizan imágenes y fotografías para favorecer la asociación entre la forma y el significado de las unidades léxicas introducidas. Estas presentaciones de vocabulario pueden anteceder un trabajo más profundo del mismo, facilitar fases de comprensión, o dar pie a la expresión e interacción oral. Algunos de los modelos de lengua que posibilitan tales producciones incluyen nuevas estructuras y exponentes, presentando su valor comunicativo antes de invitar a la reflexión formal.

Por su parte, “Explorar y reflexionar” llama la atención sobre los datos lingüísticos anteriores de manera explícita sin desatender las dimensiones pragmática, cultural y sociolingüística subyacentes a la comunicación. A lo largo de cuatro páginas se plantean actividades tanto de naturaleza deductiva como inductiva, si bien se favorecen estas últimas. Igualmente, se observa una variedad de consignas centradas en el *input* (escrito, oral, multimodal o una combinación), en el *output* (oral o escrito) o en la integración de ambos a través de distintas fases de trabajo. Así, además de fomentar la toma de conciencia y la comprensión de los elementos focalizados, se brindan oportunidades para recuperarlos, manipularlos y experimentar con su uso para un propósito comunicativo. En la mayoría de los casos, se presenta aducto en contexto y su procesa-

miento semántico antecede la reflexión formal, lo que junto a los documentos de “Comprender” garantiza la redundancia del caudal lingüístico. A todo ello se suma la utilización de muestras de *input* estructurado, el empleo de técnicas de anegación y realce de las formas, el trabajo con las transcripciones de los audios, el aprovechamiento de los textos analizados como modelos de producción, el apoyo en la L1 para facilitar la reflexión metalingüística, entre otros mecanismos que apuntan a un trabajo formal significativo, pautado y asequible.

A continuación, se encuentran dos páginas de sistematización de los contenidos trabajados anteriormente. Se ha añadido una sección dedicada al “Léxico”, evidenciando el peso que se le reconoce a este componente en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las unidades léxicas meta (monoverbales o pluriverbales) se agrupan conforme a los objetivos de la unidad didáctica y se utiliza un variado repertorio de técnicas para ilustrar su significado, favorecer asociaciones e incidir en su morfología, sintaxis y combinatoria.

Se destina un espacio equivalente a la “Gramática y comunicación”, donde se recoge y amplía la descripción formal de manera consistente con las explicaciones previas. A través del realce tipográfico se llama la atención del aprendiente sobre elementos que deberá recordar y mediante íconos particulares se incorporan advertencias acerca de aspectos que podrían generar confusión. Igualmente, se incluyen puntualizaciones sobre el valor discursivo de las formas y ejemplos de uso a partir de exponentes funcionales rentables, poniendo la comunicación en primer plano, como destaca el título de la sección. Asimismo, se señalan las actividades relacionadas con cada contenido en el apéndice “Más ejercicios”. Todo ello, junto al color distintivo del apartado, facilita su uso como material de consulta por parte del estudiante dentro y fuera del aula. Además, la “Edición anotada para el docente” cuenta con sugerencias respecto a los momentos de la clase en que conviene hacer referencia al mismo, potenciando su función en la macrosecuencia.

Tras procesar el significado de las formas y tomar consciencia sobre su funcionamiento, el aprendiente tiene la oportunidad de apropiarse de las mismas en “Practicar y comunicar”. Esta sección pone el *output* en el centro a la vez que integra los recursos anteriores de manera progresiva, creando ocasiones para aclarar dudas, recibir retroalimentación y prepararse para la resolución de la tarea final. El apartado de tres páginas incluye actividades bifocalizadas que, manteniendo cierto control sobre el nivel de lengua, fomentan interacciones sociales significativas y la expresión de contenidos personales. Además, abundan actividades en las que el estudiante puede usar sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos, centrándose en el significado para hacer frente a un vacío de información o de opinión y generar un producto o resultado comunicativo, por lo que puede afirmarse que se trata de pequeñas tareas (remitimos a la definición de *tarea* planteada por Ellis, 2003). Por último, se propone una tarea de mayor envergadura que reclama todos los contenidos de la unidad de manera natural.

A fin de superar las limitaciones que este nivel inicial de competencia lingüística podría suponer a la comunicación, se emplea una serie de procedimientos que mitigan las demandas de las actividades más complejas. El trabajo se divide en pasos con consignas claras, se especifica la información requerida y se brindan oportunidades para la planificación. En todos los casos, el aprendiente cuenta con un margen de decisión. Además, se proporcionan modelos de producción para el trabajo cooperativo y la exposición de los productos. En ocasiones, se dispone de muestras de *input* que suscitan reacciones y sirven de modelo textual. En ese sentido, tanto los textos aportados como los generados presentan gran variedad de soportes (escritos, orales, audiovisuales...) y aprovechan los elementos multimodales para suplementar la transmisión de significados, permitiendo progresar de producciones breves y simples a otras más elaboradas a medida que avanza el manual. Igualmente, destaca la eventual introducción de tareas poco focalizadas que permiten recuperar

los contenidos libremente y proporcionan oportunidades de aprendizaje incidental y personalización de los recursos lingüísticos. En conjunto, se observa un balance entre actividades propias de entornos pedagógicos, otras que pueden generar productos de interés más allá de la clase y simulacros de lo que hacemos en diversos espacios de la vida cotidiana. Se trata, entonces, de una fase que no se limita a la práctica de los recursos previos, sino que aprovecha el aula como contexto auténtico de interacción, preparando al estudiante para actuar fuera de ella.

Las unidades didácticas cierran con el apartado “Vídeo”, resultante de la fusión de la antigua sección del mismo nombre y la que se denominaba “Viajar”. Así, se plantea la idoneidad del soporte audiovisual *para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia[r] la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura* (Corpas, 2000, p. 785), como exponía uno de los autores del manual hace más de 20 años. Consecuentemente, se ha procurado dar cuenta de la pluralidad del mundo hispano mediante la incorporación de hablantes de múltiples variedades diatópicas, así como de distintos lugares y prácticas sociales. No obstante, la presencia de España sigue siendo más marcada que la de cualquier otro país, apareciendo en los lugares, temas o variedades lingüísticas de cinco de las nueve unidades. Por lo demás, se ha otorgado gran importancia a la actualidad e interés de los documentos audiovisuales, que en su mayoría han sido renovados (salvo en la unidad 6), incluyendo cortos de ficción, entrevistas, reportajes, vídeos que asemejan contenidos de redes sociales e incluso un videocurrículo. A diferencia de la edición anterior, se han incorporado explotaciones didácticas que suelen incluir actividades previas al visionado (excepto en las unidades 1, 6 y 7); una fase procesamiento semántico; y bien producciones e interacciones orales libres, o bien pequeñas tareas (generalmente, poco focalizadas). De este modo, se brindan oportunidades para experimentar con la lengua con mayor libertad cada vez. Además, se invita al aprendiente a crear sus propios vídeos (unidades 8 y 9), con lo que ya no solo se

apunta a fomentar la comprensión audiovisual, sino una competencia general coherente con nuestros tiempos.

En definitiva, se trata de un modelo de secuencia en el que se pone el foco en lo que se va a aprender a hacer en relación con un tema y se comienza por la exposición a la lengua mediante textos interesantes, creando oportunidades para la comunicación a partir de las reacciones que estos suscitan. Luego, se toman muestras contextualizadas que focalizan algún aspecto lingüístico particular y se propone una observación guiada junto a una serie de prácticas significativas. Entonces, se movilizan esos recursos en actividades de producción, hasta que el estudiante es capaz de generar sus propios textos de manera más libre y natural.

En relación con la edición anterior, se aprecian tanto modificaciones como innovaciones. Los cambios abarcan el realce tipográfico de las formas en buena parte de los modelos de producción y andamiajes; la actualización del diseño gráfico; el ajuste, creación y supresión de actividades; así como la redistribución de textos entre diferentes secciones, con la consecuente inclusión de nuevas fases de explotación en algunos casos. Asimismo, destaca la incorporación de vídeos y la sustitución de textos orales por otros audiovisuales, mientras que en la versión anterior este soporte se reservaba para el final de la unidad.

En cuanto a la extensión de los apartados, “Explorar y reflexionar” y “Practicar y comunicar” se han ampliado de tres a cuatro y de dos a tres páginas, respectivamente. Como se ha mencionado, se ha añadido una hoja de sistematización dedicada al “Léxico”. Por su parte, el apéndice “Más ejercicios” ha pasado de seis a siete páginas por unidad y se han renovado sus actividades. Las explicaciones de “Más gramática” han sufrido una revisión profunda y sus 14 páginas ahora suman 24.

No menos importante resultan las representaciones sociales patentes en el manual. Se observa una presencia más equitativa de los países hispanohablantes y mayor diversidad étnica en las fotografías. Asimismo, se ha prestado aten-

ción a cuestiones de género en el uso del lenguaje y en la representación de ciertos roles.

Por otra parte, pueden encontrarse nuevos componentes que permiten abarcar contenidos adicionales o profundizar en el tratamiento de los recursos trabajados en ciertos momentos. En primer lugar, se fomenta la competencia fonológica mediante las “Cápsulas de fonética”, vídeos tutoriales que focalizan tanto rasgos suprasegmentales como sonidos vocálicos y consonánticos y cuentan con ejercicios prácticos en la plataforma Campus Difusión. En segundo lugar, se recogen diversas estrategias para la sistematización, ampliación y personalización del vocabulario más rentable del apartado “Comprender” en el cuadro titulado “Construimos el léxico”. Por último, en la mayoría de las unidades puede observarse un recuadro llamado “Para comparar” (a excepción de las unidades 3, 5 y 9), en el que se invita al aprendiente a establecer contrastes con su L1, observar fenómenos de variación fonético-fonológica entre países de habla hispana, reflexionar sobre cuestiones de cortesía y comportamientos socioculturales en las comunidades que empieza a conocer y la suya propia, entre otras consideraciones de interés para la formación del estudiante como hablante intercultural.

El último tipo de innovación se refiere al aprovechamiento de la tecnología para superar las restricciones del formato físico. Si bien la edición anterior contaba con soporte digital, así como acceso a audios, vídeos y otros recursos desde la plataforma virtual de la editorial, Aula Internacional Plus consigue utilizar este espacio para brindar mayor diversidad de opciones tanto en la recepción de *input* como en la producción de *output*. Los “textos alternativos” extienden la gama de países y voces representados en el manual y pueden utilizarse según su relevancia para el contexto de enseñanza, de forma complementaria para el trabajo cooperativo o autónomo, o para proporcionar mayor personalización y diferenciación. Este tipo propuesta permite *que el estudiante pueda ampliar de forma incidental léxico nuevo y reciclar, al mismo tiempo, el ya conocido* (Aristu y Torres, 2021, p. 3). De manera similar, es posible encontrar “audios alter-

nativos” que presentan contenidos equivalentes adecuados a distintos contextos, con lo que se puede aumentar la exposición a diversas variedades diatópicas, así como a diferentes perspectivas y experiencias. Además, suele disponerse de versiones “mapeadas” que resaltan cuestiones léxicas, discursivas y de régimen preposicional en los documentos escritos y sus alternativas (para saber más sobre el mapeado de textos como recurso para el aprendizaje del léxico, se recomienda consultar Aristu y Torres, 2021). Respecto a los productos que genera el aprendiente, un gran número de actividades cuenta con alguna “alternativa digital”, para lo que se explica cómo usar las herramientas propuestas y se incluyen ejemplos de los resultados esperados. A todo ello se suma una serie de funcionalidades que facilitan la navegación del manual digital, la documentación y corrección de actividades y el acceso a materiales complementarios.

Por lo que concierne a los recursos para el enseñante, se aprecian dos grandes cambios. Primero, la sustitución del “libro de profesor” por la “edición anotada para docentes”, que integra las sugerencias de explotación didáctica en los márgenes del libro del alumno. Segundo, la disponibilidad de “itinerarios” que proyectan cinco maneras diferentes de trabajar con el manual: seguir linealmente la propuesta original; cubrir los contenidos esenciales según un “itinerario básico” para contextos con pocas horas lectivas; secuenciar las actividades conforme a los contenidos que focalizan, dando lugar a un “itinerario alternativo”; potenciar el trabajo autónomo mediante un “itinerario para clases invertidas”; y combinar la oferta de la colección con otros materiales de la editorial, en un “itinerario digital Premium”. Así, se plantea un uso flexible de los recursos en función de las necesidades contextuales y los objetivos de aprendizaje.

Con todo, se trata de un manual que reconcilia la dimensión accional del enfoque por tareas con la agenda pedagógica prevista por documentos curriculares. Partiendo de las actuaciones que el aprendiente ha de realizar, se articula una serie de tareas y aportaciones textuales que se retroalimentan para facilitar la apropiación

de la lengua y la creación de discurso propio de manera concurrente, integrando las destrezas lingüísticas a lo largo de la secuencia. La variedad de dinámicas, temas y mecánicas de trabajo permite abordar los contenidos de manera redundante y complementaria, con lo que se maximizan las oportunidades de aprendizaje. Además, se aprovechan las potencialidades de los medios digitales para proporcionar mayor diversidad en la recepción y producción de textos, lo que propicia un uso flexible del material, coherente con lo que hacemos en otros espacios de la vida cotidiana. De manera similar, se reconoce el papel fundamental del docente y se consigue un balance entre disponibilidad de herramientas y libertad para organizar las situaciones de aprendizaje. Esperamos que estas reflexiones le sirvan como primer acercamiento a la propuesta del manual.

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

Referencias bibliográficas

- ARISTU, A. Y TORRES, L. (2021). El mapeado de textos: un recurso para el aprendizaje del léxico. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 33, 1-18. Recuperado de <https://marcoele.com/mapeado-de-textos/>
- CORPAS, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.). *¿Qué Español Enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 785-791). Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- 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
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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

THÖNY MÉNDEZ
*EMBAJADORES DEL ESPAÑOL:
GUÍA PARA PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA*

Editorial pie de página, 2020
ISBN: 9788412137811

Embajadores del español (2020) nos llega de la mano de Gabriel Neila (Xixón, 1983), un docente formado en los lectorados MAEC-AECID y el paso por diversas universidades, de España y el extranjero. Actualmente trabaja como asesor pedagógico y formador de profesores en Edinumen, pero con anterioridad ha ejercido la docencia en la Universidad de Alcalá de Henares (España) y en las universidades tailandesas de Chulalongkorn y Thammasat. Esta obra dista mucho de ser su *opera prima*, dado que son varias las novelas que lleva publicadas —y galardonadas— desde 2014, sin contar su labor de traducción o recuperación de clásicos. Ese recorrido, contabilizado en páginas publicadas, se hace notar en la facilidad de la lectura de esta obra.

Este es un manual pensado para españoles que piensan en enseñar su lengua a extranjeros. Un experimentado docente ELE con estudios de Filología Inglesa y máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras explica a quienes se interesan en este campo qué supone ser profesor de español para extranjeros. El tono desenfadado y cercano que el autor adopta, las valoraciones personales y la apelación directa al lector hacen del libro una charla con un compañero veterano al que nos acercamos para pedir ayuda. No evita las polémicas ni teme dar su opinión, se atreve a ser sincero y expresar con franqueza los pros y contras de la profesión, con todo lo que ello conlleva. Por ello, es una lectura recomendable para aquellas personas que consideran empezar su andadura en el mundo de la enseñanza de ELE, especialmente si no son filólogas o de un ámbito estrictamente lingüístico. Su lectura les ayudará a desterrar mitos como la existencia de un español superior o que es necesario ser nativo para poder enseñar. El manual presenta de manera básica las vicisitudes y en-

tresijos del día a día de quienes hemos hecho del español para extranjeros nuestro modo de vida.

En cuanto a su macroestructura, a lo largo de una veintena de capítulos divididos en tres bloques temáticos bien diferenciados, este manual acompaña a quien se plantea este oficio con una filosofía eminentemente práctica. Invita también a la reflexión de manera directa introduciendo al final de cada capítulo una sección con actividades para documentar la evolución del lector. Las distintas cuestiones que plantea pueden ser respondidas en el propio libro, enriqueciendo el manual hasta tornarlo en un diario de aprendizaje personal. Además, se mencionan multitud de recursos tanto digitales como físicos de toda índole: blogs del profesorado, gramáticas, métodos, páginas de empleo... A continuación, desgranaremos los contenidos de la obra.

En el primer apartado, “Cuestiones preliminares”, habla desde sus 14 años de experiencia como profesor y de qué manera navegar estas aguas del ELE para llegar a buen puerto. La popularidad de la que goza el español como lengua extranjera ha dado lugar a un superávit de personas interesadas en la profesión que, siendo nativas, creen estar preparadas para ejercer como docentes. Es en este punto donde se destierra este estereotipo que favorece el intrusismo y aclara que el mundo laboral, tanto en España como fuera de sus fronteras, es muy competitivo. De ese deseo por destacar entre muchos candidatos surge la necesidad de escoger con cuidado la formación que cursar para habilitarse. Explica con honestidad qué se puede esperar aprender en cada uno de los niveles formativos (universitarios, privados y del Instituto Cervantes) y en qué son deficitarios, aconsejando la formación continua como única manera de estar al tanto de los avances metodológicos del campo.

Destacamos, por su claridad, la radiografía de la situación de la enseñanza de ELE en los cinco continentes en el capítulo tercero y, por su valor humano, el quinto, con los testimonios de cuatro docentes de distintos ámbitos del ELE que responden a las preguntas del autor y ofrecen su experiencia como consejo.

En la segunda sección de la obra, “¿Y ahora qué debo tener en cuenta antes de entrar a una clase?”, se profundiza sobre cómo comportarse en el aula y de qué manera motivar al alumnado. La clave que ofrece Neila es conocerlos, ofreciéndoles materiales y labores orientados a sus gustos, necesidades y expectativas, sin olvidar que el aula es el espacio central del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, ha de ser controlada para que sea posible trabajar armoniosamente. Así, a la hora de diseñar las sesiones debe primar la flexibilidad, ya que una clase es un cúmulo de circunstancias imprevisibles a las que nos tendremos que adaptar, dice el autor.

La gramática es un componente esencial de la lengua, sin embargo, gran parte del alumnado (y del profesorado novato) la teme. Con el fin de perderle el miedo, en el octavo capítulo nos dice que debemos repensar la gramática como lo que es: un pilar para la comunicación eficaz, objetivo último del aprendizaje de lenguas extranjeras. Mediante ejemplos introduce brevemente lo que diferencia, y para qué podemos usar, la gramática normativa, descriptiva y cognitiva.

En cuanto a la enseñanza de las destrezas orales y escritas, los apartados diez y once, respectivamente, brindan una guía sintética de cómo trabajar en el aula con el alumnado de forma eficaz. En estas páginas, Neila desentraña los entresijos de algunas de las actividades más típicas para guiar la reflexión sobre cómo han de introducirse estas destrezas en el aula, presta especial atención a las fases de preparación y desarrollo de las actividades, así como a la evaluación y corrección de errores. Las anécdotas y vivencias personales intercalan el discurso de índole más teórica del capítulo dedicado a la interculturalidad, ofreciendo un punto de vista más humano que puede ayudar al lector que no ha pisado un aula a recordar y empatizar con lo que se explica.

Al final del segundo apartado encontramos, en palabras del propio autor, unas pinceladas acerca de qué supone evaluar los conocimientos de nuestro estudiantado. Junto a una introducción al *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se resumen

las características de los distintos certificados (inter)nacionales más populares: DELE, SIELE, CELU...

El tercer y último apartado de la obra, “Esto no se acaba aquí” genera una base para que quien haya leído el libro pueda saltar al mercado laboral. Dibuja el panorama con las distintas alternativas a la hora de dictar clases: en España o en el extranjero, para adolescentes, inmigrantes o adultos, en educación reglada o en academias privadas... Con un listado de plataformas donde buscar trabajo y la petición de compartir las reflexiones obtenidas durante la lectura con el claustro virtual se despide la obra.

Una vez recorridas las casi doscientas páginas de la obra queda patente su valor como digno heredero y relevo generacional orientado al mundo de ELE del clásico *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* (1993). En numerosos apartados del manual hay pautas y explotaciones de materiales para evidenciar la manera de poner en práctica aquello que Neila explica. Estos ejercicios y sus secuenciaciones pueden ser un gran atractivo para quienes no conocen cómo funciona una clase y quieren saber a qué se tendrán que enfrentar a la hora de llegar al aula preparados. Además, los recursos de terceros aparecen en la práctica totalidad de los veinte apartados del libro, enriqueciendo la lectura y permitiendo a quien busca materiales conformar su listado de consultas recomendadas. No podemos sino destacar el papel de las actividades de reflexión que cierran cada capítulo, pues es su labor introspectiva y de investigación la que multiplica el alcance de los contenidos de la obra.

En conclusión, la lectura de este libro ilumina de una manera cercana y formativa los distintos episodios de oscuridad que afrontan quienes piensan en ser profesores de español para extranjeros. Neila rompe con modelos arcaicos y prescriptivos de instrucción del lector y se sienta a su lado como haría el miembro senior de nuestro departamento. El discurso y el tono es siempre cercano, demostrando la experiencia comunicativa de tantos años en las aulas, tanto de ELE como de formación del profesorado. Lo que contiene este libro bien podría ser los

apuntes esquemáticos de un máster, varias charlas formativas del Cervantes y las anotaciones a mano de profesionales curtidos que aportan su sabiduría personal: claro y accesible para quien desea iniciarse en el mundo ELE.

DAVID A. THÖNY MÉNDEZ

Universidad Adam Mickiewicz de Poznan

david.a.thony.mendez@gmail.com

Referencias bibliográficas

ALONSO, E. (1993). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. *Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

NEILA, GABRIEL (2020). *Embajadores del español*. Guía para profesores de español como lengua extranjera. Madrid: Pie de Página.

ROSELLI, KATJA (2017)
*DOS SEMANAS EN JULIO 7. LIBRO
DE TEXTOS Y CUADERNO DE EJERCICIOS*

Suecia: Natur & Kultur Läromedel
ISBN: 9789127443730; ISBN: 9789127443747

ROSELLI, KATJA MARTÍN
AMBROSIO-FRANCÈS
Y ÅSA GUSTAFSSON (2019)
*DOS SEMANAS EN JULIO 9. LIBRO
DE TEXTOS Y CUADERNO DE EJERCICIOS*

Suecia: Natur & Kultur Läromedel
ISBN: 9789127455061; ISBN: 9789127455078

El uso de la lengua materna en los manuales de segundas lenguas se ha visto siempre como una factor negativo para el aprendizaje y, de hecho, durante muchos años en ciertos métodos se llegaba incluso, como explica Galindo Merino (2001, p. 165), a prohibir el uso de la misma en el aula: “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”. No obstante, la realidad es terca y en la mayoría de contextos no hispanohablantes se publican libros dedicados *ad hoc* al público local y el uso de la lengua materna como apoyo y como estrategia de aprendizaje es una de las características que suelen presentar. En esta línea se sitúa la presente publicación que reseñamos que está editada y dirigida a público adolescente en Suecia.

El papel del español como lengua extranjera en este país se inicia desde la enseñanza obligatoria, ya que en la mayor parte de las escuelas se ofrece su estudio. Esto ocurre principalmente para estudiantes de edades comprendidas entre los 13 a 16 años lo que se corresponde con su sexto, séptimo, octavo y noveno curso. Por supuesto, el español no es la primera lengua extranjera, ya que este se compatibiliza con el inglés que es el idioma de estudio obligatorio. El español se presenta como una optativa y este es, de hecho, elegido por encima de los otros con gran dife-

rencia. Los últimos datos según el Centro Virtual Cervantes, sitúan al español como segunda lengua extranjera en el país (con cifras que se acercan al 40% del alumnado en algunos cursos) por delante del alemán o del francés. En bachillerato sucede exactamente lo mismo, según los datos del Centro Virtual Cervantes (2020).

Si ofrecemos una mirada cuantitativa más global, según datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación profesional, el total de estudiantes que siguen cursos de español en la enseñanza reglada en Suecia supera los 200.000. En lo que respecta a la enseñanza postobligatoria, es decir, los estudios universitarios, es posible reseñar que son un total de quince las universidades suecas que tienen departamentos que ofrecen cursos relacionados con la lengua española, la enseñanza del español y la cultura de los países hispanohablantes.

En este contexto, *Dos semanas en julio* (2017) y *Dos semanas en julio* (2019), manuales de español dirigidos a alumnos suecos, nacen por la necesidad de demostrar que, al contrario de lo que se creía, puede ser fructífero utilizar en las clases de lengua extranjera la lengua materna y así contribuir al pleno desarrollo de una competencia plurilingüe (MCERL, 2001). Después de este panorama general, pasaremos a la descripción específica de los manuales. En primer lugar, destacaremos que cada nivel que compone esta colección consta de dos tomos relacionados entre sí, un libro de texto (*textbok*) y uno de ejercicios (*övningsbok*). En *Dos semanas en julio*, el aprendizaje de español se entremezcla con experiencias de lectura, que, según Rodrigo (2013), es una de las formas más efectivas de aprender una lengua.

Con esa línea en mente y la de un aprendizaje más natural y contextualizado, la narrativa de todos los libros se hil a porque en todos ellos se cuenta la historia de jóvenes que salen al mundo y experimentan cosas emocionantes con la ayuda de su idioma. Los alumnos, entonces, se supone que aprenden español al mismo ritmo que los personajes principales: Alma Strand, una niña de 13 años, y su familia; y Daniel.

Con todo ello, se busca que los estudiantes practiquen el idioma en contextos naturales y

realizando muchos ejercicios de comunicación como pueden ser los diálogos y todo el material didáctico extra digital disponible en la página web www.nok.se/dossemanasenjulio.

Centrándonos en los libros pertenecientes al grado 7, tanto el libro de texto como el de ejercicios, poseen la misma macroestructura: una pequeña introducción titulada “El día antes” en la que se exponen algunos conceptos de vocabulario básico del español, seguida de las 15 unidades didácticas en las que Alma explica en su diario personal un viaje a Málaga que realiza con su familia. Durante este periplo pasa por diversas situaciones cotidianas que son fáciles de reconocer por los estudiantes como podría ser hacer la compra o tomar un café en algún bar o cafetería.

Para finalizar, estos libros contienen un apartado denominado “El día después”, que es un *collage* con diversas fotos del viaje que Alma y su familia han realizado y unas últimas páginas que funcionan como un vocabulario bilingüe español-sueco/sueco-español de todas las palabras importantes que han aparecido durante todo el libro y que está destinado a ayudar a los estudiantes con los ejercicios del *övningsbok*.

En cuanto a la microestructura de cada una de las unidades, cada una de ellas está compuesta por una pequeña introducción seguida de un texto, o más de uno, de diferente índole (como pueden ser diálogos, carteles, mensajes de texto, anuncios, conversaciones telefónicas, etcétera), y finalmente, diversos apartados de vocabulario básico español como pueden ser las partículas interrogativas, los números, los días de la semana y los meses e incluso frases clave para muchas situaciones prácticas.

Si nos fijamos en el diseño, podemos destacar que las ilustraciones son grandes y con todo lujo de detalles. Esto permite al estudiante hacerse una idea más aproximada de aquello que está estudiando y que verá si algún día decide viajar a España, además de que suma un valor añadido puesto que estas ilustraciones grandes y llenas de color les llaman la atención a los adolescentes. También destaca el uso de colores vivos y el tamaño de letra adecuado para el público juvenil al que estos libros se dirigen. Por último, cabe des-

tañar que juegan con distintas tipografías y colores que se repiten a lo largo de todo el libro dependiendo de la importancia de dichas palabras. Esto favorece la atención a la forma (Long, 1991).

En lo que respecta a aspectos culturales y de diversidad, es posible señalar que estos libros tienen una clara intención por representar una perspectiva del mundo rica puesto que las imágenes que aparecen (tanto en la portada como en su interior) no solo representan a la Península Ibérica, sino una gran variedad de áreas geográficas; como, por ejemplo, la chilena, la argentina o la mexicana. También en términos de igualdad, podemos destacar la paridad con la que aparecen hombres y mujeres en estos libros; de igual forma que también aparecen diversas etnias, cosa que vemos reflejada en las personas que aparecen con diferentes tonos de piel.

El libro de ejercicios (*övningsbok*) cuenta con la misma estructura que el de texto, organizando las unidades didácticas en 14 días, con ejercicios comunicativos enfocados a hablar y escuchar. En ellos el alumnado puede entrenar la comprensión lectora (con ejercicios enfocados a la pre y pos lectura) y estrategias para comprender y expresarse. Hay revisiones gramaticales claras y mucha repetición y apoyo. Al finalizar cada unidad didáctica, los estudiantes pueden reflexionar y evaluar sus conocimientos en el apartado llamado *Självutvärdering* (autoevaluación).

Centrándonos ahora en los manuales pertenecientes al grado 9, tanto el libro de texto como el de ejercicios poseen prácticamente la misma macroestructura con la diferencia de que en estos la historia que se nos cuenta es distinta. La protagonista principal en esta ocasión no es Alma, sino Daniel, un chico sueco que tiene trabajo en la Ciudad de México y no sabe mucho español. Es en ese entonces cuando él encuentra una caja llena de viejas cartas y diarios en su nuevo apartamento y decide embarcarse en un viaje por México para devolverle la caja a su dueño. Además, durante este periplo se encontrará con un amigo.

Así pues, el libro está organizado en 14 unidades didácticas que se corresponden a cada día de las dos semanas que Daniel está de viaje, y se in-

tercalan con *collages* y explicaciones sobre otras áreas geográficas de ese país como la azteca o la maya. Durante el viaje, de igual forma que en los libros que hemos comentado anteriormente, la trama describe situaciones cotidianas que los estudiantes reconocen fácilmente.

Los textos, leídos con diferentes acentos en las comprensiones auditivas, son de diversa índole (diálogos, mensajes de texto, anuncios, conversaciones telefónicas o textos fácticos). En las mismas páginas, reciben frases clave y vocabulario básico y esencial para muchas situaciones prácticas.

Al final del libro, de igual forma que sucedía anteriormente, nos encontramos con unas últimas páginas dispuestas a modo de glosario que funcionan como un vocabulario bilingüe español-sueco/sueco-español de todas las palabras importantes que han aparecido durante todo el libro y que está ligado a ayudar a los estudiantes con los ejercicios del *övningsbok*.

Las ilustraciones y fotografías, en estos libros también, son grandes y detalladas, lo que hace que el alumnado se sienta atraído por las mismas y aumenten sus ganas de leer; además, permiten al estudiante hacerse una idea más certera de lo que es México, ya que probablemente su conocimiento de este país no pase más allá de los típicos estereotipos. También en este volumen destaca el uso de colores vivos y el gran tamaño de letra y las fotos adecuado para el público juvenil.

El cuaderno de ejercicios (*övningsbok*) cuenta con la misma estructura que el libro de texto, organizando las unidades didácticas en 14 días y cada una cuenta con dos apartados perfectamente diferenciados: el apartado de gramática y el de expresiones clave, con ejercicios comunicativos enfocados a hablar y escuchar. En ellos el alumnado puede entrenar la comprensión lectora y las estrategias para expresarse. Las revisiones gramaticales también son claras. Por ejemplo, queremos destacar la explicación que se hace de las fórmulas de cortesía porque es muy clara y visual. Al finalizar cada unidad didáctica, los estudiantes pueden reflexionar y evaluar sus conocimientos en el apartado llamado *Självutvärdering* (autoevaluación).

En definitiva, *Dos semanas en julio* es un manual que trabaja todas las destrezas comunicativas. Si alguna sugerencia de mejora fuese posible para este manual, sería posible recomendar que se crease un apartado dedicado a la pronunciación para así poder completar debidamente el aprendizaje de los alumnos. Fundamentalmente, este manual forma parte del compendio de ejemplos existentes de que el uso de la L1 en la enseñanza de segundas lenguas (o lenguas extranjeras) no implica un *input* menor ni, mucho menos, una dependencia de los estudiantes hacia su lengua materna; al contrario, propugna un uso ventajoso y pedagógico de la misma.

MÓNICA PORTERO FERNÁNDEZ
Universidad de Alicante
mpf54@gcloud.ua.es

Referencias bibliográficas

- GALINDO MERINO, M^a M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no?. *Estudios de Lingüística (Alicante)*, 25, 168-204.
- INSTITUTO CERVANTES (S.F.). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/poi.htm
- INSTITUTO CERVANTES, ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. D. S. G. C. I. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Fondo de Cultura Económica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- LONG, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. De Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- RODRIGO, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@Tic. Revista d'innovació educativa*, 0 (10). <https://doi.org/10.7203/attic.10.2378>

FERNÁNDEZ CORBACHO, ANALÍ (2021)
APRENDER A LEER EN UNA LENGUA
EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad de Huelva

ISBN: 978-84-17776-51-0

La adquisición de la lectoescritura ha suscitado especial interés entre pedagogos y lingüistas, al menos, desde los años 70. Así, desde un punto de vista lingüístico es importante reflexionar sobre que el código escrito en una lengua materna, a diferencia del código oral, solo es adquirible mediante instrucción formal.

No obstante, la tradicional separación entre lengua oral y escrita es criticada por autores como Grant y Pauli (2016), dado que destacan que la lengua oral sirve como base de la lengua escrita. Así, la conciencia fonológica, según los estudios neurolingüísticos de Goswami (2009), tiene un papel fundamental en la competencia lectora.

Estas reflexiones válidas para el aprendizaje de la lectoescritura en una primera lengua, deben ser ampliadas y matizadas para una segunda lengua. Así, es necesario ampliar las consideraciones en lo que respecta a los componentes de la comprensión lectora en una lengua adicional.

Para ofrecer una reflexión profunda sobre estas necesidades específicas, la doctora Fernández Corbacho, investigadora del grupo ReALL, a través del servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva ofrece un exhaustivo análisis sobre la adquisición de la lectura del inglés como lengua extranjera en la educación primaria. Si bien esta obra se refiere a la lengua de Shakespeare, las cuestiones teóricas y genéricas sirven de fundamento para el aprendizaje de la lectoescritura de cualquier L2, ya sea esta el español o el polaco.

La macroestructura de la obra es bastante intuitiva. En primer lugar, se dispone un extenso índice en el que se consignan cada uno de los apartados de los seis capítulos, que se distribuyen en sus 330 páginas. A ello hay que sumarle una introducción, una bibliografía —que cabe decir que es muy completa— y un apartado de anexos que no deja ningún detalle en el aire. Por

su parte, el uso de tablas y de gráficos es adecuado y ofrece información pertinente.

La microestructura nos ofrece una correcta progresión de la lógica temática puesto que los primeros capítulos sirven como introducción y fundamentación de la investigación. En concreto, el capítulo uno explora los diferentes enfoques teóricos a través de los cuales se analiza la destreza lectora. Destacan los modelos de doble ruta, de los que se hará mención durante toda la obra. De acuerdo con las tesis de Fernández y Ramos Campos (1991) y Treiman y Kressler (2007) se pueden identificar palabras escritas mediante la ruta no-léxica (nombres alternativos: indirecta, subléxica o fonológica) y la ruta léxica. La primera de ellas permite que el hablante deduzca la pronunciación de una lexía a través de las reglas que despliega la decodificación fonema-grafema, mientras que la ruta léxica permite el reconocimiento de significados a través de la identificación gráfica de un significante (como podría ocurrir con la interpretación de una señal de tráfico). Sin embargo, cuando se trata la importancia de la conciencia fonológica o de la relación grafema-fonema convendría matizar que existen hablantes sordos cuya adquisición de la lectura no se relaciona con el nivel fónico del lenguaje (Izzo, 2000). También se mencionan modelos referidos a la adquisición de la destreza lectora, como el de Chall (1983, 1996), en la que de manera continua se desarrollan diversas etapas del desarrollo lector (prelectura; lectura inicial y decodificación; confirmación y fluidez; leer para aprender lo nuevo; múltiples puntos de vista; construcción y deconstrucción); o el multivariado de Konold *et al.* (1999), en el que la comprensión lectora depende del reconocimiento de palabras y la comprensión oral, articulándose en torno a cuatro áreas: procesamiento auditivo (Ga), habilidad cristalizada (Gc), velocidad de procesamiento (Gs) y memoria a corto plazo (Gsm). En las últimas páginas de este capítulo se mencionan las dificultades en el aprendizaje de la lectura. A través de una referencia al trabajo de Fernández y Ramos Campos (1991) se explica que un funcionamiento diverso de la ruta léxica puede ser

característico de la dislexia superficial o profunda, mientras que un funcionamiento no normativo de la ruta fonológica podría ser propio de la dislexia fonológica. En este punto, es importante tener en cuenta que las aulas son espacios diversos y que existen estudiantes con neurodivergencias o trastornos orgánicos o funcionales del lenguaje que merecen una atención especial en el proceso de adquisición de las habilidades lectoescritoras, por lo que es importante transmitir que la adquisición y el manejo de las destrezas lectoras no es igual en todas las personas, tampoco lo es desde las condiciones que impone el contexto socioeconómico (Chall, 1995) o el emocional (Fajardo y Moya, 1999). En suma, en este capítulo se ofrece una revisión teórica exhaustiva de los modelos teóricos que explican cómo funciona la comprensión lectora.

La adquisición de esta destreza en una lengua extranjera es la cuestión que se aborda en el segundo capítulo. La idea principal de esta sección es que el aprendizaje de una segunda lengua difiere de la lengua materna en que solo aprendemos una vez en la vida a leer. Por tanto, se transfiere la competencia lectora que se asimila en la lengua materna al aprendizaje del componente lector en la lengua meta. Aunque el libro trate de manera específica la adquisición del inglés como lengua extranjera, hubiese sido interesante que en este capítulo, al ser dedicado de manera general al aprendizaje de la lectura en LE, se matizara que existen alfabetos ideográficos como el chino y otras formas de representación simbólica que no involucran la codificación escrita de los sonidos, del mismo modo que en el capítulo anterior se elabora una breve nota sobre las diferencias de los sistemas glotográficos y semasiográficos. Por último, en lo que respecta al apartado en el que se mencionan las cualidades del buen lector y los defectos del mal lector, convendría señalar la dificultad de establecer de manera científica categorías valorativas como (“bueno, malo, correcto, incorrecto”) sobre las destrezas lingüísticas de los hablantes. ¿Un nativo andaluz que cecea las sibilantes es un mal lector o simplemente no se adecúa a una norma construida convencionalmente sobre el presti-

gio lingüístico? Además, conviene considerar qué estatus se les da a las variedades interlingüísticas de los aprendientes de una LE, es decir, si se van a considerar formas de expresión fallidas o no. Resulta muy complicado delimitar qué es un problema de competencia lectora y qué consideramos un error por cuestiones eminentemente culturales, sobre todo considerando la artificialidad con la que un hablante se hace con el dominio del código escrito (Quintanilla Anglas, 1999).

En el siguiente capítulo, el tercero, se hace una exploración de diversos enfoques, factores y métodos que de manera específica intervienen en la enseñanza de la destreza lectora en inglés como LE. Llama la atención la aproximación holística que hace la autora de la lectura, no solo como competencia comunicativa, sino también como proceso afectivo, cognoscitivo y como actividad social. Se hace alusión a los trabajos de August y Shanahan (2006) sobre el procedimiento de la adquisición de la lectura: enseñanza explícita de la conciencia fonológica, instrucción fónica, enseñanza explícita de *input*, ofrecimiento de experiencias comunicativas variadas y atención en la dimensión semántica de esta destreza. En lo que respecta a la lectura como hecho social, se nos remite al estudio de Castells (2009), en el que la lectura se concibe como una actividad que forma parte de nuestra cultura, ocasionalmente lúdica, en la que se negocia conjuntamente un significado y que sirve, a su vez, como medio de acceso al conocimiento. Quizá por ello, como la autora reivindica en alguna ocasión, es importante que todas las personas tengan acceso a esta actividad para no verse excluidas socialmente.

Tras una exhaustiva contextualización teórica, los tres capítulos restantes (4, 5 y 6) son el planteamiento, el desarrollo y las conclusiones de un estudio empírico que destaca por su precisión, su grado de elaboración y su sofisticación. En el cuarto capítulo, se plantea un análisis multifactorial (factores sociales, cognitivos y lingüísticos) que tiene como objetivo identificar los puntos conflictivos y las habilidades lectoras en L1 y LE, entender todas las variables en fac-

tores que nos permitan tener un conocimiento más exhaustivo y sintético de las diversas problemáticas, contextualizar las habilidades lectoras en diversas facultades cognitivas (memoria de trabajo, comprensión verbal, velocidad de procesamiento...), relacionar los datos con la situación sociocultural de cada estudiante, predecir la probabilidad de que un estudiante tenga problemas en la adquisición de la lectura en L1 y LE a través de los resultados obtenidos, proponer herramientas de evaluación y diagnosis más exhaustivas y anticipar pautas de intervención para el alumnado con problemas lectores.

El capítulo 5 es una descripción pormenorizada del estudio que se ha llevado a cabo a través de un análisis factorial de las variables EGRA, cuyos resultados se ponen en relación con los aspectos medidos en las subpruebas WISC, lo que nos muestra la relación entre la destreza lectora y los aspectos cognitivos en L1 y LE. A los factores cognitivos, se le suma el estudio de los resultados en contextualización son la situación socioeconómica del informante. Por último, se realizan unos análisis de regresión logística para observar si las variables estudiadas en el alumnado al inicio de curso podrían predecir sus dificultades en el desarrollo de la lectura en lengua castellana e inglés como lengua extranjera.

En el último capítulo se ofrecen las conclusiones del estudio y nos proporciona datos muy interesantes como el hecho de que solo un 10% de los estudiantes sin problemas lectores tienen madres sin estudios, mientras que esta cifra asciende al 40% en el caso del grupo con problemas lectores. Los estudiantes tienen, generalmente, problemas con las destrezas fonológicas, pero entre los lectores con problemas las mayores dificultades se encuentran en la fluidez y en la decodificación. Además, el estudiante suele heredar los déficits que presenta en su lengua materna y dispone de una memoria de trabajo y de una velocidad de procesamiento insuficiente.

En definitiva, estamos ante un estudio muy completo que destaca por su gran amplitud bibliográfica en su fundamentación teórica, en una selección de materiales de diagnóstico (expuesto debidamente en los anexos) de calidad y con

una dimensión empírica de gran valor científico. Cualquier puntualización es anecdótica. Esta obra supone un importante avance en la identificación de las dificultades lectoras que presentan los estudiantes de primaria tanto en su lengua materna como en inglés como lengua extranjera. El hecho de no centrarse solamente en cuestiones intrínsecamente lingüísticas, sino también cognitivas, socioculturales y afectivas, impide que este análisis caiga en conclusiones atomistas.

SERGIO PARRILLAS MANCHÓN

Universidad del País Vasco / EHU

sparrillas00r@ikasle.ehu.eus

Referencias bibliográficas

- ANGLAS, R. Q. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y pensamiento*, 2(3), 73-84.
- AUGUST D. Y SHANAHAN T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASTELLS, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of reading development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- CHALL, J. S. (1995). *Learning to read: The great debate*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- CHALL, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Nueva York: Harcourt Brace College Publishers.
- FAJARDO L. A. Y MOYA C. (1999). *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. Aguas vivas (vol. 2)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ, M. P., Y RAMOS CAMPOS, F. (1991). El aprendizaje de la lectura. Reflexión sobre la validez de los modelos explicativos actuales. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 11(4), 197-203.

-
- GOSWAMI, U. (2009). Mind, brain, and literacy: Biomarkers as usable knowledge for education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 176-184.
- GRANT, J. O. Y PAULI H. M. (2016). Five, ops, I mean six big ideas of literacy. *Colleagues*, 13 (1), Art. 10.
- IZZO, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability. An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 174(4), 18-28.