Reseñas

Casado Conde, María-Leonisa, y otros (1998), *Proverbios españoles*, Madrid, SGEL; 143 págs. ISNB: 84-7143-645-0.

Cómo podía faltar en un número como el que nos ocupa, dedicado a la cultura en el aula de E/LE, un libro en el que se recogieran los más granados proverbios españoles; aunque, así presentado, podría parecer que tuviéramos entre las manos una de esas pesadas compilaciones realizadas con prisas y sin criterio que, de cuando en cuando, aparecen en el mercado del libro. *Proverbios españoles*, afortunadamente, no es una más, ni se la puede calificar de pesada, ni mucho menos decir que la selección ha sido aleatoria. Esta compilación de proverbios está destinada a su uso en el aula y se presenta bajo la forma de un diccionario, lo que desde el punto de vista de un profesor de E/LE resulta muy útil y nos ahorra búsquedas infructuosas, con la consiguiente pérdida de tiempo. La selección ha sido realizada, como ya indican los autores en el prólogo, teniendo en cuenta criterios de frecuencia de uso. Han sido seleccionados trescientos proverbios que cualquier español reconoce y recuerda haber oído en su entorno familiar.

Al llevar proverbios al aula de español estamos ofreciendo al alumno la posibilidad de entender mejor a los hablantes de esa lengua que aprende. Les ayudamos a observar cómo se ha ido construyendo nuestra idiosincrasia. Al ponerlos frente a proverbios de profunda y lontana tradición les mostramos cómo lo español no es algo creado en los últimos setetenta años, sino que tiene su impronta en el mestizaje cultural fraguado durante siglos. De este modo enseñamos a nuestros estudiantes a huir de los estereotipos, por el riesgo que conlleva de caer en la simplificación, en ocasiones peligrosa, de la realidad.

En la selección realizada en *Proverbios españoles* encontramos algunos de tradición clásica grecolatina, otros que tienen su origen en oriente, especialmente de tradición arábiga, llegando a tiempos más modernos con los dichos de nuestros clásicos de los Siglos de Oro.

Los proverbios de autores como Plauto, Virgilio, Horacio, Plinio, Livio o Séneca fueron traducidos por Erasmo al latín vulgar y, como explican los autores en el prólogo, gracias a esto fueron divulgados por toda Europa viniendo a convenir los sedimentos de una cultura universal que une oriente y occidente para conformar el carácter europeo.

Después del mencionado prólogo hay un apartado de instrucciones para el uso del diccionario, que comienza justificando cómo cada uno de los proverbios del diccionario cumplen la definición que la RAE hace de proverbio: *Dicho agudo y senten-*

cioso de uso común. En este breve pero útil apartado encontraremos ejemplos tácitos de uso del diccionario: *si buscamos el proverbio «No hay amor sin dolor», debemos buscar en la A (AMOR); nunca debemos buscar en la N (NO).*

Tras las instrucciones entramos ya en el cuerpo del diccionario, clasificado como *diccionario comparado de proverbios*. Este diccionario está compuesto por trescientas entradas destacadas en negrita y con un tipo de letra mayor, lo que ayuda a su búsqueda. Dentro de cada entrada, la palabra nuclear responsable de la situación del proverbio dentro del orden alfabético, aparece en color marrón. Estaríamos, pues, ante una especie de diccionario ideológico de proverbios: de la idea, concepto, al proverbio. Debajo de cada entrada tenemos la definición del proverbio y, tras ésta, su equivalente en inglés, francés, alemán e italiano.

Casi todas las páginas vienen ilustradas con grabados de P. Brissart, G. Doré, E. Roevens o Goya, entre otros. Estos grabados guardan relación con el proverbio anterior o posterior y, si bien en ocasiones pueden servirnos de apoyo visual para explicar el significado del proverbio, en otras muchas tan sólo se verá la relación entre ambos después de entendido el proverbio. No son, a mi modo de ver, más que un guiño gracioso de alusión a nuestra cultura clásica.

Aparte de las bondades formales mencionadas anteriormente, hay que destacar la precisión de las definiciones, que plasman en escasamente dos líneas el concepto de cada uno de los proverbios, con prístina claridad.

Y si no es tarea fácil conseguir una definición clara y concisa, menos aún lo es el rastrear en cuatro lenguas diferentes hasta encontrar el equivalente en cada una de ellas.

Quizá sea ésta la razón por la que en algún proverbio nos resulte complicado admitir que nos encontramos ante un equivalente conceptual, como ocurre en el siguiente caso: *Laborando se aprende el oficio* no parece acercarse a su equivalente en inglés —*Diligence makes an expert workman*—, y mucho menos si consideramos la definición propuesta: *Hasta no llevar tiempo trabajando en el mismo oficio, no podemos afirmar que dominamos sus técnicas*. Podemos encontrar algún que otro caso parecido, en el que parece que los autores fuerzan el concepto para conseguir equivalentes en las cuatro lenguas; no obstante, se trataría más de casos aislados, ya que lo que predomina es un escrupuloso análisis que desemboca en una certera elección de los equivalentes del proverbio en español.

Laborioso trabajo, como vemos, además de arriesgado desde un punto de vista pedagógico, pues alguien podría encontrar innecesario añadir la traducción de los proverbios, ya que con una definición tan clara huelga la traducción, pero creo entender que lo que les ha llevado a los autores a rastrear en cuatro lenguas distintas a la búsqueda del proverbio compartido es la demostración, casi moral, de que aún con nuestras diferencias conservamos un foso común que nos une y nos hace más universales.

De cualquier modo, no es necesario darles a los estudiantes las definiciones, sino que pueden ser ellos mismos los que reflexionen sobre el concepto del proverbio para intentar encontrar el equivalente en su propia lengua. Así crearíamos una atmósfera de intercambio cultural siempre interesante en el aula de E/LE. Las traducciones le serán de gran uso al enseñante para comprobar lo acertado de las indagaciones de sus estudiantes. Será también interesante hacerles observar cómo en ocasiones el concepto coincide con la forma lingüística —*El que con fuego juega, se quema*, cuyo equivalente en inglés es: *You play with matches, you'll burn*—, y en otras, en cambio, a un mismo significado: *Generalmente, el carácter de una persona no cambia desde que nace hasta que muere. Se emplea cuando se quiere resaltar el genio, la inteligencia o la forma de obrar de una persona*, le corresponden dos significantes diferentes en inglés y en español. Tal es el caso de: *Genio y figura,*

hasta la sepultura, cuyo equivalente en inglés es: *The leopard cannot change his spots*.

Al final del diccionario hay una hoja en blanco con interlineado, donde se espera que los estudiantes puedan, en un ejercicio de reflexión y memoria, apuntar sus proverbios predilectos.

En el último apartado —*Explotación pedagógica de los proverbios*—, los autores presentan 38 actividades de carácter guiado y tradicional que a continuación se describen.

Las actividades de la 1 a la 7 son de elección múltiple. En ellas hay que elegir, entre cuatro proverbios presentados, el que combina con la definición dada. La actividad 8 está dividida en cuatro apartados: A, B, C y D. También se trata de un ejercicio de selección múltiple, pero el objetivo aquí es buscar el sinónimo del proverbio que encabeza cada apartado, para lo que al alumno se le ofrecen cuatro posibilidades. Las actividades 9 y 10 son típicos ejercicios de completar. En la número 9 al alumno se le ofrece la primera parte de un proverbio y él debe terminarlo, haciendo un ejercicio de memoria. La número 10, en cambio, es un texto para completar con proverbios. El mayor inconveniente de esta actividad es su falta de naturalidad, igual que le ocurre a la actividad siguiente. Si la número 10 era un texto para practicar, sobre una excursión con el colegio, en la 11 al alumno se le pide que escriba una tarjeta a un amigo contándole sus vacaciones por medio de proverbios y, aunque goce de la virtud de ser una actividad libre de expresión escrita, no debemos por ello perder nunca el criterio de naturalidad. Llegado este punto quizá deberíamos reflexionar con nuestros alumnos acerca del uso actual de los proverbios, pues a cualquiera de nosotros nos resultaría extraño recibir una carta de un amigo plagada de dichos. Probablemente el uso abundante de éstos en la lengua común, también haya decrecido en otras lenguas y es, pues, el aula de español el lugar idóneo para reflexionar sobre este asunto de índole intercultural y lingüística, cumpliendo nuestro objetivo de llevar al aula una práctica libre, muy adecuada para el final de la clase.

En las actividades de la 12 a la 23 se revisan funciones del lenguaje, también a través de la selección múltiple. En la actividad 24, de carácter semilibre, ante un proverbio dado hay que crear un contexto en el que su uso sea adecuado. La actividad número 25, en cambio, es una reflexión sobre las connotaciones semánticas actuales de tres proverbios en los que aparece léxico relacionado con actividades cotidianas o profesiones del pasado, como *llevar agua al molino* o *ser arriero*. En la actividad siguiente se propone, como en la 24, que se piense en las circunstancias de uso de los proverbios citados. La actividad 27 consiste en una *sopa de letras* con diecinueve pronombres y el resto de las actividades siguen la misma línea de actividades guiadas: *ordena*, *busca el intruso*, *empareja*, *relaciona*, *busca el contrario*.

Al final de esta sección de actividades hay unas hojas con las soluciones. El libro se cierra con un interesante apartado bibliográfico, con estudios sobre los proverbios en español, inglés, alemán e italiano, prueba irrefutable de la gran labor de investigación que los autores han llevado a cabo para elaborar este diccionario comparado de proverbios.

ENCARNACIÓN MARÍN
International House de Madrid

Quesada Marco, Sebastián (1996), *Curso de civilización española*, Madrid, SGEL, 2.ª ed.; 223 págs. ISBN: 84-7143-489-X.

Curso de civilización española es una nueva edición actualizada del que fuera publicado en 1987. Constituye, siguiendo las palabras de su autor, *una exposición integral y coherente del desarrollo histórico de la civilización y cultura hispánicas*, una visión de conjunto destinada tanto a estu-

diantes extranjeros de nivel superior, como a alumnos españoles, y, en definitiva, a todos aquellos interesados en conocer la historia socio-política y cultural de nuestro país.

El contenido del libro está estructurado de manera que sigue una progresión cronológica y se organiza en torno a ocho capítulos. Éstos coinciden con los períodos históricos que tradicionalmente se han denominado: Prehistoria y Antigüedad (cap. 2); Edad Media (cap. 3); Renacimiento (cap. 4); Barroco e Ilustración (cap. 5); siglo XIX (cap. 6); siglo XX, hasta el final de la Guerra Civil española (cap. 7), y siglo XX, desde el final de la Guerra Civil española hasta 1992 (cap. 8).

El capítulo primero funciona a modo de elemento introductorio y trata de proporcionar al alumno la información correspondiente a factores tales como el medio natural, la sociedad, la cultura popular y sus diversas expresiones artísticas, gastronómicas y folklóricas, o el complejo panorama lingüístico de España.

Podemos decir que la estructura de contenidos es de naturaleza circular, ya que, partiendo del presente, se lleva a cabo el recorrido por el pasado histórico, y éste desemboca en la actualidad de los primeros años noventa.

La organización interna de cada capítulo se desarrolla de la siguiente manera:

— Abre la unidad un *mapa geográfico y/o histórico,* cuyo objetivo es el de facilitar la localización de lugares y acontecimientos.
— Le sigue el *desarrollo textual* de los diferentes temas tratados, enriquecido con ilustraciones y fotografías, que hacen atractivo el manejo del libro y que incitan a la lectura.
— A continuación, un *índice cronológico* recoge los hechos más importantes del período tratado. Los acontecimientos reflejados no poseen únicamente carácter político, sino que, por el contrario, reciben el mismo trato la publicación de obras literarias, los movimientos sociales o el fallecimiento de personajes ilustres, entre otros.
— *Temas* es una sección nueva que, destacada gráficamente por medio de un recuadro de color rosa, está destinada a proporcionar una «relación de sugerencias para comentarios en clase». Constituye, por tanto, la parte destinada a la explotación del texto.
— *Vídeos/Películas*, también de reciente creación, incluido en un recuadro de fondo amarillo, recomienda la visualización de diversos materiales audiovisuales, en especial de documentales y películas cinematográficas.
— Cierra cada capítulo una *Bibliografía específica* de los temas que han sido tratados, que complementa y amplía la Bibliografía General que aparece en las páginas 215 y 216. Con ella se da la posibilidad al alumno de profundizar en aquellas materias que más le interesen.

En *Curso de civilización española* hay aspectos muy positivos que merecen ser destacados: por un lado, la minuciosidad con la que ha sido redactado ha hecho que sea posible reflejar un sinfín de acontecimientos, personalidades, corrientes filosóficas, artísticas y religiosas, costumbres y formas de vida o pensamiento. De manera que el estudiante puede cumplir los objetivos marcados por Sebastián Quesada en el prólogo del libro; esto es, lograr una visión global de la civilización española. Es cierto que, en ocasiones, hay términos que no reciben una explicación suficiente, pero también lo es el hecho de que al procurar una información tan amplia en un solo volumen se corre este tipo de riesgos. Además, no hay que olvidar que no se trata de un método de aprendizaje autónomo, pues el manual es un complemento de la labor realizada por el profesor que imparte clases de cultura y civilización españolas.

Por otro lado, son dignas de mención las numerosas muestras de manifestaciones artísticas que hemos encontrado: reproducciones de obras pictóricas, fotos de monumentos arquitectónicos, textos literarios (con sus versiones correspondientes al

castellano antiguo y moderno en los casos en que esto es necesario), etcétera, ilustran las páginas de este libro.

También creemos necesario resaltar que se trasluce un profundo respeto por la conciencia de diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la civilización hispánica. Como ejemplo, hemos de decir que en todo momento Hispanoamérica está presente, así como la Historia y la expresión de los pueblos no castellanos. Motivo que hace muy enriquecedora la utilización del *Curso de civilización española*.

Decíamos unas líneas más arriba que incluir tanta información en un único libro tiene sus ventajas e inconvenientes. En esta reseña hemos querido destacar aquellos aspectos que nos han parecido más favorables y por los cuales recomendamos la utilización de este material. Estudiantes y profesores podrán verse beneficiados, ya que si los primeros encontrarán en *Curso de civilización española* un buen libro de consulta, los segundos hallarán en él una posible guía de los contenidos fundamentales que se incluyen en un curso de esta índole. En este sentido, no podemos terminar sin nombrar, al menos, la obra del mismo autor: *Didáctica de la civilización y cultura españolas. Un modelo de diseño curricular*, publicado por SGEL en 1992.

Esperamos que nuestras palabras les hayan sido de provecho y les instamos a que ojeen y utilicen el que ha sido objeto de nuestro análisis.

ZAIRA LEAL MÁRQUEZ
Master en formación del español como lengua extranjera 1997/1998
Universidad Complutense de Madrid

Mora, Carmen (1998), *España, ayer y hoy (Itinerario de cultura y civilización)*, Madrid, SGEL; 63 págs. ISBN: 84-7143-524-1

Albert, M.ª Ángeles, y Ardanaz, Francisco (1998), *Hispanoamérica, ayer y hoy*, Madrid, SGEL; 79 págs. ISBN: 84-7143-574-8.

La Editorial SGEL ha renovado en 1998 la edición de dos manuales para la enseñanza-aprendizaje de la cultura hispana. *España, ayer y hoy*, subtitulado *Itinerario de cultura y civilización*, vio la luz en 1995 y se reeditó con actualizaciones primero en 1997 y nuevamente en 1998. *Hispanoamérica, ayer y hoy* apareció en 1996 y se reeditó actualizado en 1998. La edición es esmerada: en papel couché, las 64 o las 80 páginas de cada uno de los manuales recogen, en una proporción equilibrada, textos escritos e ilustraciones fotográficas que desarrollan unos temas propuestos en el sumario y que van desde la cruda y variopinta geografía a su cocción cultural por la mano de los hombres. Toda esta energía desplegada por sus habitantes en un determinado medio a una y otra ribera del Mar Océano quiere quedar reflejada: la demografía, la historia y el arte, la economía, las instituciones, las tradiciones. Tal vez estas dos orillas del famoso Mar expliquen la necesidad de estos dos libros que bien podrían ser uno solo... Hemos de asegurar que la independencia y manejabilidad de cada uno, la seria ligereza con que recapitulan sus propios asuntos, los hacen más asequibles configurados separadamente y unidos por una misma y unísona configuración.

Ha de tenerse en cuenta que la situación en el aula depende de la gerencia del profesor y que éste prefiere no verse coartado por manual alguno y que agradece que el libro manejado no cierre, sino que inspire perspectivas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: tal es el aire que respiran *España, ayer y hoy* e *Hispanoamérica, ayer y hoy* y el tipo de reactualización continua que insuflan, justamente por la materia viva sobre la que versan.

Que nos hubiese gustado que los items nombrados en el sumario apareciesen, ya que no agrupados temáticamente, sí obedeciendo a una ordenación más académica, sea, pero hemos de decir que ignoramos las razones prácticas que con toda experiencia han guiado en la programación a los autores. Sin embargo, el texto escrito que los recoge ha sido especial-

mente cuidado, tanto en su construcción en frases cortas como en lo asequible de su vocabulario. Otra cosa es que los diferentes párrafos en que se exponen los temas den cabida igual a las realidades concernidas por esos temas: diversidad sí, pero igualdad en el tratamiento de esa diversidad sobre todo. La calidad del texto fotográfico merecería un estudio aparte para resaltar la riqueza documental, el buen gusto estético o la capacidad «parlante» del mismo. Que no hubiésemos echado en falta una mayor precisión en la coloratura dada a la multiculturalidad en lo que a su reflejo cartográfico se refiere, o una mayor constancia de la actuación de la mujer en la vida de nuestra cultura y civilización, o una más intensa presencia de la laicidad universitaria, tanto mejor, pero ningún enseñante atento está exento de hacer que estos *pecata minuta* se conviertan por el trabajo en el aula en las virtudes cardinales y teologales juntas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el año VI del Quinto Centenario es de agradecer que una casa editorial se preocupe, uno, por recoger y, dos, por dar un tratamiento de igualdad a un hecho de cultura y civilización más que controvertido. Y que este punto de vista se ofrezca a aquellos que a ella se acercan como discurso para el estudio de una lengua y de una cultura que más que separar ejerce la representación de la unión, dice mucho en favor de la idea de alimentar desde el aula la voluntad que nos une.

CALIXTO VARELA MÉNDEZ
Profesor de Educación Compensatoria e Intercultural

Masoliver, Joaquín (1999), *Historias breves para leer*, Madrid, SGEL; 119 págs. ISBN: 84-7143-732-5.

A pesar de entrar a formar parte abiertamente de lo que se ha dado en llamar *materiales complementarios* en el ámbito de la enseñanza de E/LE, *Historias breves para leer*, publicado recientemente por la Sociedad General Española de Librería, contiene, fruto sin duda de la revisión y el análisis críticos de los materiales ya existentes para el desarrollo de la comprensión lectora, toda una serie de rasgos novedosos en cuanto a su propuesta didáctica, que me gustaría ir señalando:

— En cuanto a su estructura, *Historias breves para leer* constituye una auténtica **antología** compuesta por veinte relatos cortos escritos por el mismo autor, que no guardan entre sí ninguna relación temática, narrativa o de progresión gramatical, y que conforman entre todos ellos un mosaico variado de personajes, situaciones y contextos comunicativos con un tratamiento estilístico igualmente diverso.

El planteamiento, por tanto, se aleja mucho de lo que conocemos por *lecturas graduadas*, ya que los textos no están escritos bajo la imposición de un control o reajuste lingüístico rígido, esto es, eliminando aquellas construcciones gramaticales, tiempos verbales o unidades léxicas que supuestamente no entran dentro del *input comprensible* de un estudiante extranjero con un nivel intermedio de español. Esta contribución a la diversidad, en los materiales preparados de lectura para estudiantes de E/LE, nos parece destacable, pues desde la última entrega en 1990 de la serie graduada *Historias para conversar*[1], orientada quizá más hacia la explotación oral y tomando la lectura como punto de arranque, las colecciones de Lecturas Graduadas se habían constituido en única alternativa posible como materiales concebidos didácticamente para la animación a la lectura en el ámbito de E/LE.

— En cuanto al tratamiento del texto se detecta en todas y cada una de las historias una preocupación y una exigencia por cuidar su dimensión más globalizadora; lo que se conoce como *la gramática del texto*, es decir, su grado de cohesión, coherencia,

[1] SILES ARTÉS, J., *Historias para conversar*, Madrid, SGEL (libro del alumno, casete y solucionario). 1985: Nivel básico. 1987: Nivel medio. 1989: Nivel umbral o inicial. 1990: Nivel superior.

recurrencia y redundancia; aspectos todos ellos que inciden, como sabemos, de forma decisiva y se transforman en recursos activos para asegurar el proceso de comprensión lectora, entendiendo éste como una *destreza interpretativa*, no como una simple *descodificación* lineal y sumatoria de las unidades gramaticales.

Las narraciones están bien contextualizadas, alternando los fragmentos descriptivos con la narración y con el diálogo, de manera fluida y estilísticamente intencionada. El autor, a pesar de la brevedad de cada texto, demuestra una gran libertad tanto en la construcción como en la selección de los personajes (niños, como en *Tomasito, El donativo, El fiero león*; ancianos cuyo comportamiento rebasa todos los estereotipos, como en *El pintor, La excursión de los abuelos*; amigos capaces de traicionarse en *El billete de lotería*, etc.) y, al mismo tiempo, un gran rigor y sensibilidad literaria a la hora de condensar el argumento de la historia, adecuando la ambientación y la caracterización de los distintos personajes y géneros: fantástico (*Tomasito, El fiero león, El chico aficionado a la pesca*), misterio/intriga (*El accidente, El desaparecido, En el tren Madrid-Sevilla*), cómico (*El donativo, La aventura de viajar, ¿Para ir al Thyssen, por favor?*), etcétera.

Tampoco descuida el autor la dosificación de elementos culturales que pueden ser aprovechados y desarrollados posteriormente dentro o fuera del aula (véase como ejemplo *La aventura de viajar* o *Recuerdos del Paraguay*).

— Cada relato viene acompañado de una variada tipología de ejercicios muy en la línea de la mejor tradición metodológica inglesa, esto es, diseñados no sólo para la ya clásica ejercitación y la autoevaluación del grado de comprensión lectora *(comprehension exercises)* a través de preguntas o de ejercicios de verdadero/falso, sino también para la ampliación y sistematización del léxico aparecido en el texto *(vocabulary work, word building)*, para el aprovechamiento del texto como modelo de muestras de lengua y de estructuras gramaticales en contexto *(Points of grammar)*, para la integración con otras destrezas *(expresión oral y escrita)* a partir de la reconstrucción del contenido pero desde el punto de vista de otro personaje o proporcionando, a modo de ayuda, un guión esquematizado del contenido del texto *(writing practice)* o para la discusión y el debate de un tema específicio tomando la historia como punto de partida *(oral practice)*, sin olvidar propuestas con un mayor componente lúdico, como son los juegos (crucigramas, sopas de letras) o las propuestas de dramatización de determinadas escenas.

— En cuanto al léxico, se agradece que se recuperen palabras como *embelesada, amaestrar, explanada, riachuelo, salvamanteles, cucharón, mesa camilla*, que, como otras muchas, habían sido desterradas de los materiales de enseñanza de E/LE, por considerarlas poco *rentables* para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa, cuando, según nuestro criterio, la mayor o menor *rentabilidad* no se debería cifrar exclusivamente en términos cuantitativos de frecuencia de aparición de determinadas palabras. *Historias breves para leer* incluye, además, la clave de los ejercicios y un glosario, que lo convierte no sólo en un material complementario aprovechable dentro del aula, sino también en un valioso instrumento de trabajo autodidacta.

ROSANA ACQUARONI MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid

Martínez de Rituerto Martínez, M.ª Luisa (1996), *Cuentos infantiles para la clase de español*, Londres, Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia; 76 págs. ISBN: 95-237897-3.

Si difícil es pensar en actividades motivadoras y productivas para una clase de E/LE de adultos, mucho más complejas resultan éstas en las clases para niños. Nos encontramos, en esta ocasión, con un libro dirigido especialmente a estos alumnos, en

el que la motivación y el aprendizaje están íntimamente relacionados y donde se pretende ejercitar la imaginación a través de un mundo conocido por todos los niños: los cuentos.

La autora nos explica en la introducción los principios básicos que se planteó para realizar las actividades que propone. En primer lugar, ya que el nivel de concentración de estos alumnos es menor que en grupos de jóvenes o adultos —la autora habla de alumnos de edades tempranas, aunque no nos especifica a qué edades se refiere—, es imprescindible cambiar de actividades frecuentemente. Por otro lado, aunque los niños pueden ser unos alumnos difíciles para el profesor, la verdad es que poseen cualidades que los adultos la mayoría de las veces ya han olvidado, como la desinhibición, el interés por comunicarse, la hiperactividad, el deseo de «hacer cosas».

Para M.ª Luisa Martínez, otras ideas fundamentales son que los más pequeños no analizan la lengua, que sus intereses están en ellos mismos y en su círculo más cercano, y que olvidan todo con el mismo entusiasmo con que lo aprenden. Para terminar, la autora no considera su trabajo como una guía didáctica rígida, sino como una base de trabajo que sirve para realizar nuevas unidades didácticas apoyadas en los cuentos y dirigidás a alumnos de edades tempranas.

En el libro encontramos tres cuentos: *El otoño en el bosque*, *El muñeco de nieve* y *Caperucita Roja*. Cada uno de ellos incluye diferentes sesiones de trabajo —cinco, cuatro y seis, respectivamente— que orientan al profesor sobre los pasos que debe seguir en el aula, además de láminas y tarjetas para llevar a cabo las actividades. En todas las sesiones hay un juego explícito con la repetición, el vocabulario, las preguntas, etc., y todas estas repeticiones aparecen junto a actividades lúdicas, como juegos de cartas, dominó, juegos de dados, crucigramas, adivinanzas, canciones, actividades manuales, representaciones. Los cuentos son cortos y sencillos; los dos primeros tienen personajes en común —Rapo, el conejo gris, y Dina, la ardilla de cola roja—. Sólo el último, conocido universalmente, se desliga de los dos primeros, aunque en él aparecen muchos elementos de aquéllos, como referencias a un conejo, a una ardilla, al otoño, a las frutas del bosque, etcétera.

El profesor utiliza todas las herramientas que posee para implicar a los niños en el proceso de aprendizaje. Para ello, valiéndose de la lengua materna, si lo necesita, usará tarjetas, marionetas y todo aquello que esté a su alcance y pueda suscitar la atención de los alumnos.

En cada sesión se trabaja el vocabulario de un fragmento del cuento. Con ello se permite al alumno llegar a su comprensión, por supuesto, sin hacer ninguna reflexión lingüística. Únicamente con la repetición continuada de contenidos, aunque variando las actividades e incluyendo preguntas o pequeñas actividades en las que el niño tiene que apoyarse en el mundo que le rodea: su familia, sus amigos, su casa, su cuerpo, su clase, etcétera.

Cada nueva sesión empieza recordando la anterior y añadiendo elementos nuevos para poder seguir y comprender el cuento. Al final de algunas sesiones hay una actividad de lecto-escritura, en la que el profesor copia en la pizarra el fragmento del cuento que se ha trabajado ese día y lo lee en voz alta. Los pequeños alumnos tienen que copiarlo en sus cuadernos e ir leyéndolo a medida que terminan.

El vocabulario es variado y responde a las necesidades cotidianas del niño, además de facilitarle la comprensión del cuento: los colores, los frutos del bosque, el tiempo meteorológico, la clase, los animales del bosque, el cuerpo humano, la ropa de invierno, la familia, etc. A la vez aprenden a identificarse en un grupo, hablar del tiempo meteorológico, hablar de algunas actividades cotidianas, localizar en el espacio, dar y responder ordenes, hacer descripciones físicas.

En resumen, tenemos un material interesante para la enseñanza de E/LE a niños, donde la autora sabe jugar con elementos muy motivadores para el público al que se

dirige. De todas formas, desde aquí animamos a usar cuentos en el aula de español, no sólo para niños, sino también para adultos. Siempre es muy interesante acercar el mundo de los cuentos para, por ejemplo, enseñar los tiempos del pasado en español, tan difíciles de entender en nuestra lengua. Nunca esta de más recordar que todos llevamos un niño dentro y que contar historias gusta tanto a pequeños como a grandes.

AURORA DUQUE DE LA TORRE
Universidad de Alcalá de Henares

González Hermoso, Alfredo, y **Romero Dueñas, Carlos,** *Puesta a punto* (1998), Madrid, EDELSA; Libro del Alumno: 189 págs. ISBN: 84-7711-196-0; Libro del Profesor: 94 págs. ISBN: 84-7711-198-7; Casetes: ISBN: 84-7711-197-0.

Puesta a punto es una propuesta arriesgada y novedosa en el panorama editorial de E/LE, ya que hace de la argumentación el eje de un método comunicativo. Es cierto que otros títulos se han acercado a la argumentación, pero siempre de modo parcial y somero, nunca partiendo de ella. No han querido los autores restringir sus objetivos limitando el alcance semántico de *argumentar*, como simple sinónimo de *aducir* o *alegar*. Como demuestran en las unidades 3, 4 y 12 *(preguntar la opinión, ceder la palabra, intervenir)*, se han propuesto abarcar otra de las acepciones que da el DRAE *(disputar, discutir)*, acercándose así a una visión más oral, dinámica y globalizadora.

Se podría objetar a la disposición general del libro el hecho de que existan tres unidades referidas a justificar con ejemplos, argumentos de autoridad o con refranes o tópicos, mientras que en una sola unidad (la 2) se despachan la descripción, la comparación, las causas y las consecuencias. No obstante, todo se justifica si recordamos las dificultades que encuentran los estudiantes en asuntos como el estilo indirecto o el uso de dichos, refranes y frases hechas.

El objetivo del método supone una novedad: devolver la relevancia al conocimiento y uso de los conectores oracionales y supraoracionales (no sólo los ya consabidos), abordándolos de manera muy sistemática, lo que garantiza el aprendizaje de estas piezas del discurso, a menudo tan olvidadas.

Discrepamos con los autores cuando explican en el prólogo que el método va dirigido a alumnos de nivel intermedio, ya que éstos desconocen muchos aspectos de la gramática necesarios para aprovechar total y adecuadamente el método que comentamos. Así que consideramos que se trata de un método para nivel superior o avanzado.

El método cuenta con un Libro del Alumno, otro del Profesor, dos casetes y un CD-ROM con juegos interactivos (en preparación). Vamos a analizarlos por separado:

El *Libro del Alumno* se inicia con un índice muy claro y bien organizado. Cada unidad consta de cuatro secciones: *Salida*, *Etapas*, *Meta* y *Mente en forma*. La más amplia de éstas es la segunda, en la que se abordan las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Observamos una descompensación didáctica entre las actividades de *Salida* y de la *Primera Etapa*, frente al resto. A las primeras se les puede criticar su carácter repetitivo, pero contribuyen al afianzamiento del manejo de nexos, formas verbales y estructuras que son el objetivo del tema, lo cual es algo positivo.

Las actividades son, en palabras de los autores, *elementos de motivación, porque ponen en juego continuamente la creatividad [...] y la autonomía del alumno* (pág. 5 del *Libro del Profesor*), actitud arriesgada, toda vez que no siempre los estudiantes son creativos o cuentan con los datos necesarios para argumentar sobre un tema inédito para ellos. En este sentido los textos que se seleccionan en la *Salida* o la *Primera Etapa* no aseguran siempre esa participación y autonomía del alumno. Así ocurre con temas como *la monarquía es-*

pañola, el secreto profesional o *el pensamiento positivo*, que contrastan con otros de fácil integración *(las revistas del corazón, el arte de ligar...)*.

La explotación que se hace del material auditivo en la *Segunda Etapa* (comprensión auditiva) es correcta, aunque se echa de menos un aprovechamiento de la interesante información que aparece en el *Libro del Profesor*. La *Tercera Etapa*, dedicada a la expresión oral, es muy acertada, con ejercicios variados y libres. En el desarrollo de la *Cuarta Etapa* (expresión escrita) merece la pena destacar la estrecha relación de estos materiales con el aprendizaje de la Gramática. Aunque no se diga explícitamente, es posible descubrir su gradación paralela; de ahí que el profesor pueda aprovechar su organización para repasar los contenidos gramaticales. En esta etapa aparecen dos tipos de ejercicios: unos, más breves, que sirven para enseñar a elaborar frases correctas y concretas; y otros, más largos, destinados a desarrollar y perfeccionar la escritura. Siempre se utilizan buenos pretextos (canciones, poemas, material periodístico), lo que crea una fluida interrelación entre cultura y escritura, que permite al alumno enfrentarse más relajadamente con la ardua tarea de escribir. También supone un acierto ofrecer el tema para desarrollar por extenso, dada la dificultad que encuentran muchos alumnos para escribir sobre un «tema libre».

En la *Meta* el alumno practica todas las destrezas juntas y vuelve a utilizar los elementos aprendidos, globalizándolo todo con vistas a cumplir el objetivo principal. La sección está bien organizada, con explicaciones exhaustivas de la duración y desarrollo del contenido.

La sección *Mente en forma* está constituida por dos apartados (*Expresiones* y *Gestos*). En el primero hay ejercicios típicos, no muy participativos, que casi siempre están relacionados con el tema inicial o con el de *Meta*. No obstante, el hecho de que en cada unidad aparezca de forma sistemática un apartado dedicado a los gestos es una de las grandes innovaciones del método que reseñamos.

Van a resultar muy útiles para el estudiante los modelos de pruebas DELE que aparecen cada tres unidades, pues recogen fielmente el sistema de examen del nivel básico, que no todos los profesores conocen con detalle. El *Libro del Profesor* añade información detallada para responder a las dudas más usuales de los aspirantes.

Consideramos que la secuenciación propuesta no se ajusta al desarrollo real. En el *Libro del Profesor* se aconseja emplear por unidad de seis a diez sesiones de 50 a 60 minutos. Ahora bien, la sección *Etapas* consumirá más tiempo del previsto, sobre todo si se realizan las lecturas y explicaciones oportunas para el éxito de la actividad y si queremos que participen oralmente todos los alumnos de grupos numerosos. Para los autores, *Mente en forma* es *un espacio lúdico pero no obligatorio* (pág. 8 del Prólogo), a pesar de que es aquí donde se recogen expresiones muy necesarias para los alumnos de este nivel, habida cuenta de que *Puesta a punto* está pensado también para la preparación de las pruebas de DELE básico, en las que el dominio del vocabulario es tan importante. Además, en el *Libro del Profesor*, *Mente en forma* se inicia con actividades muy interesantes que deberían incluirse en el del alumno.

En el *Libro del Alumno* encontramos además un *Material complementario* de un enorme interés. En primer lugar, se ofrece una serie de sinopsis gramaticales, en nuestra opinión, de gran utilidad para la preparación de la prueba DELE, que el alumno puede usar por su cuenta o que el profesor puede incluir como material de apoyo de la clase. Se trata de una gramática muy resumida, pero bastante acertada. A continuación encontramos unas *Viñetas culturales*, cuya interesantísima información queda un poco devaluada al arrinconarse entre los materiales complementarios. También aparecen en esta sección las transcripciones de los textos auditivos, que abarcan una gran diversidad de acentos dialectales de España e Hispanoamérica, aclarados mediante cuadros sinópticos en

el *Libro del Profesor* (otra gran novedad) o advertencias en el del alumno. La sección se cierra con un *Metajuego*, en el que, mediante el uso de dados y tarjetas, se realizan preguntas sobre aspectos diversos (argumentación, cultura general, gramática...), algunas de las cuales son más adecuadas para un filólogo (*¿No fumar* es apelativa o adversativa?) o un geógrafo (*¿A cuántos metros de altura está Bogotá?)* que para un estudiante de E/LE.

El *Libro del Profesor* cumple las espectativas que se anuncian en el prólogo: no es un mero compendio de claves para las respuestas, sino que aporta explicaciones metodológicas y didácticas, de gran utilidad para profesores principiantes. Está formado por gran variedad de materiales: una unidad complementaria, titulada *Juego de rol (El Juicio)*, las claves y la ampliación de actividades de las unidades (explicación de acentos, actividades lúdicas para iniciar *Mente en forma...*), materiales para el DELE básico, las claves de gramática, las fichas de *El Metajuego* y un *Banco de ideas*. La ubicación del juego de rol es la acertada, ya que se trata de un material totalmente opcional. Está construido siguiendo las fases de un juicio. Es muy claro y fácil de llevar por el profesor, quien se limita a seguir el elaborado guión.

Merece comentario aparte el *Banco de ideas*, una sección formada por temas de gran interés y actualidad, magníficamente organizados. Están destinados a ser empleados casi siempre en la *Tercera* y *Cuarta etapas* (expresión oral y escrita) y se agrupan según el tipo de argumentación (para exposiciones en solitario, discusiones en pareja o debates en clase).

En cuanto al material auditivo debemos decir que está en consonancia con el impreso, en el sentido de que propone contenidos interesantes y consigue integrar gramática, cultura y comunicación. Otros de sus aciertos son: simultanear distintas opiniones sobre un mismo tema, presentar variedades de entonaciones dialectales u ofrecer textos muy bien escogidos para la preparación del DELE básico.

Los profesionales de E/LE estamos de enhorabuena, porque *Puesta a punto*, a pesar de sus ínfimas carencias, es, por el momento, uno de los intentos más serios de crear un método comunicativo versátil y eficiente para los niveles avanzados.

JOSEFA GARCÍA NARANJO
Universidad de Málaga

Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas (FAEA) (1998), método *CONTRASTES de alfabetización en español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación y Cultura.

CONTRASTES, método de alfabetización en español como lengua extranjera, es una iniciativa procedente del ámbito de la Educación de Adultos, que intenta mitigar la escasez de materiales destinados a la enseñanza del español a inmigrantes analfabetos en su lengua materna, y que pretende integrar el aprendizaje de la L2 y la alfabetización en la lengua extranjera, aunando los planteamientos de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas con los métodos globalizadores inspirados en P. Freire, en el campo de la alfabetización. Y es el resultado de la reflexión y de la práctica de los profesores de la Federación de Asociaciones de Personas Adultas, y reflejan la apuesta que ha hecho este colectivo por una educación de compromiso que contribuya a transformar la sociedad.

CONTRASTES está constituido por un *Método*, un *Material para el alumno* y sus correspondientes *Guías Didácticas*. En el *Método* se recogen las líneas maestras en las que los autores han basado su trabajo: el estudio del fenómeno migratorio, su repercusión en el ámbito educativo y social (la interculturalidad como herramienta de la educación en valores) y el análisis de su propuesta metodológica para la alfabetización en la L2.

El *Material del alumno* es única y exclusivamente de lecto-escritura y está estructurado en tres niveles: Inicial, Medio y Avanzado, que se organizan, a su vez, en nueve módulos, tres por nivel. Cada módulo se corresponde con un libro y está constituido por tres unidades didácticas vertebradas en torno a un centro de interés a partir del cual se organizan contenidos y actividades. Así, por ejemplo, en el material inicial que comprende los tres primeros módulos y que tiene por objetivo el dotar a los estudiantes de los recursos básicos para desenvolverse de forma autónoma en situaciones de la vida cotidiana, los centros de interés que se han elegido parten de la realidad más inmediata del inmigrante: la identificación personal, la familia y la vivienda, el desenvolverse en la calle y el consumo, las relaciones personales, el trabajo y la formación, la salud, los viajes y los medios de transporte, la cocina tradicional y los hábitos alimenticios y los medios de comunicación.

Además del material reseñado anteriormente, *CONTRASTES* cuenta con una guía didáctica para cada nivel, básica en este tipo de materiales, ya que en ella se contienen no sólo los objetivos comunicativos de cada módulo y unidad, sino también los contenidos referidos a conceptos, procedimentos y actitudes. En la *guía*, cada unidad didáctica se articula en torno a tres partes: *Comunicando, comunicando, Esto se anima* y *¿Cómo nos vemos?* En la primera se presentan las funciones, nociones, exponentes que se van a enseñar, además de las *habilidades sociales* (el componente «cultural» de la lengua,) e *interculturales* (de contraste entre las culturas de origen y el español), que son específicas de esa situación comunicativa, junto a los contenidos de lecto-escritura que se tienen que trabajar.

En el apartado *Esto se anima*, y a fin de profundizar en los contenidos trabajados, se propone la realización de una tarea vinculada a los intereses de los estudiantes. Tarea que se va cumplimentando a través de diversas tareas posibilitadoras. Mencionaremos, a modo de ejemplo, la tarea de la unidad 3, donde los estudiantes deberán elaborar, como tarea final, una guía de recursos del barrio que sea útil para el grupo y el Centro de adultos, y como tareas intermedias: conocer y ubicar los diversos servicios de interés del entorno, elaborar una guía de servicios, grabar una cinta de audio recogiendo la información y difundir entre otros alumnos tanto la guía como la grabación elaboradas.

Todas las unidades concluyen con el apartado *¿Cómo nos vemos?*, en el que a partir de una serie de actividades se evalúa la consecución de los objetivos propuestos y se detectan los aspectos a mejorar.

Reconociendo el aporte que supone *CONTRASTES*, nos gustaría plantear algunas cuestiones, a nuestro entender fundamentales, en torno a la alfabetización y a la enseñanza de E/LE a inmigrantes:

— ¿Cuándo alfabetizar? Admitiendo que la alfabetización y el aprendizaje de la segunda lengua son necesidades básicas para este tipo de estudiantes, ¿por qué no disociar ambos procesos, posponiendo la alfabetización hasta que el aprendiz cuente con unos recursos comunicativos mínimos en la lengua de acogida?
— ¿Cómo alfabetizar? ¿Cuál es el sentido que ha de tener la alfabetización para un inmigrante adulto? ¿Qué método es el más adecuado atendiendo a sus necesidades y limitaciones comunicativas?

En cuanto a la enseñanza del EL2 a este colectivo, creemos que los materiales que se utilicen requieren de un tratamiento específico en los siguientes aspectos:

— Un amplio y variado repertorio de muestras de lengua reales, sobre las que el alumno pueda construir su propio conocimiento de la lengua.
— Unos apoyos audiovisuales (fotografías, cintas de audio, etc.) sobre los que situar los contenidos lingüísticos; recursos que resultan imprescindibles para contextualizar y reforzar el *input* lingüístico.

— Unas actividades que desarrollen las destrezas orales, tanto receptiva como productivamente, y que potencien la utilización de estrategias de aprendizaje y comunicación.
— Unos recursos para regular la comunicación y favorecer la autonomía en el aprendizaje.
— Unas instrucciones claras y precisas de uso de los materiales, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones habrán de ser utilizados por profesores no formados en la enseñanza de segundas lenguas.

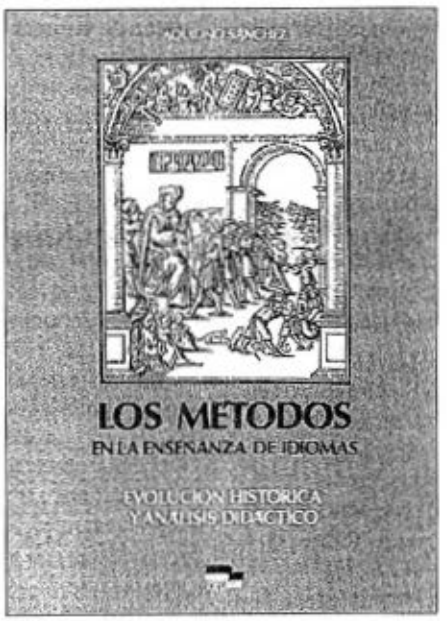
Concluiremos señalando que hay que saludar y reconocer el esfuerzo que este grupo de profesores ha realizado intentando acercar el concepto de Educación Integral del Adulto a lo que es el enfoque comunicativo de idiomas, ambos, sin duda, sustentados por los mismos presupuestos de una pedagogía humanista. Fruto de este espíritu, *CONTRASTES* nos ofrece una visión fresca, dinámica e ilusionadora de cómo se puede entender la tarea de enseñar.

MAITE HERNÁNDEZ GARCÍA
FÉLIX VILLALBA MARTÍNEZ

CEA «Agustina de Aragón»
Móstoles (Madrid)

LOS MÉTODOS

EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS



AQUILINO SÁNCHEZ

Descripción detallada y analítica de los principales métodos que, a lo largo de la historia, se han utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras:

MÉTODO INTERLINEAL, VÍA MEDIA, MÉTODO DE LA DOBLE TRADUCCIÓN, MÉTODO DIRECTO, MÉTODO DEL SILENCIO, MÉTODO SUGESTOPÉDICO, MÉTODO AUDIO-ORAL...

SGEL

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.