Reseñas

Denyer, M. (1998), *L de leer*, Tareas, Barcelona, Difusión, 16 págs. ISBN: 84-89344-54-X.

L de leer es una unidad didáctica que pertenece a la colección «Tareas» de Difusión dirigida por Neus Sans. Su autora, Monique Denyer, nos ofrece una secuencia de tareas para desarrollar la comprensión lectora. En ella se pretende practicar la destreza con unos fines comunicativos y alcanzar con mayor eficacia estos fines mediante la mejora de las estrategias de lectura.

La unidad comienza con una tarea de presentación, «Tarea de lectura: ensayo». Se presenta un texto de los que podemos encontrar por la calle (en realidad, un reclamo publicitario para una fiesta) y se pide que se hagan unas primeras hipótesis sobre el tipo de texto y el significado del mismo. Luego, a partir de un pequeño cuestionario, se debe reflexionar sobre el proceso de lectura indicando las dificultades que se han encontrado, así como los indicios textuales y los conocimientos del mundo utilizados durante el mismo.

Se hace así una primera reflexión sobre el tipo de lectura llevado a cabo por uno mismo al descifrar el anuncio, lo que nos va conduciendo, de forma inductiva, a constatar que siempre una meta o intención dirige nuestro proceso de lectura. De esta manera se introducen los cuatro tipos de lectura (global, detallada, selectiva y analítica) y se propone un ejercicio en el que se deben relacionar cuatro intenciones distintas de lectura del reclamo publicitario con cada uno de los cuatro tipos.

La segunda parte de la unidad se centra en la mejora de las estrategias de manera aislada. En total se van a practicar seis estrategias: reconocer, hacer hipótesis, seleccionar, anticipar, inferir y reagrupar datos. Antes de cada práctica hay una breve explicación sobre lo que es la estrategia y lo que representa en el proceso general de comprensión. Después se presentan las actividades de práctica partiendo de textos breves y bastante diversos: tenemos por ejemplo una página de esquelas y otra de un diccionario de neologismos inventados, en lo que es la práctica del reconocimiento global y rápido de las palabras; otras estrategias se practican a partir de fragmentos de revistas de divulgación, extractos de artículos de periódico, portadas de libros, anuncios impresos o titulares de periódico. Los textos resultan variados y representativos de lo que puede leerse en la vida cotidiana. En las actividades se insiste sobre todo, tanto antes como después de hacerlas, en la toma de conciencia del lector al aplicar las estrategias, en cómo siendo más consciente puede mejorar su uso.

Llegamos a la tarea final, en la que se trata de integrar al menos una parte de las

estrategias practicadas antes aisladamente y, al mismo tiempo, de dar una finalidad comunicativa a la lectura. Para ello se presenta una situación: con tres amigos se planea ir al cine el fin de semana; con la ayuda de las sinopsis de cine de cuatro películas se debe decidir qué película se quiere ir a ver. Primero se hace una lectura individual de las sinopsis, después de la cual se toma una decisión; luego, cada uno debe justificar su decisión y los cuatro deben ponerse de acuerdo sobre la película que van a ver. La tarea puede llevarse muy bien tal como es al aula pero al profesor puede resultarle poco elaborada. Le toca a él quizás completar la situación de partida, ya que para elegir una película se puede tener en cuenta algún aspecto más, además de los resúmenes del argumento que se nos presentan (los actores, el tipo de sala de cine, etc.). Se puede también asignar un rol más concreto a cada participante (por ejemplo, uno de los amigos puede ser estudiante de cine, a otro le han recomendado vivamente una de las películas, etc.) para así diferenciar bien las distintas lecturas según la intencionalidad de cada lector. Modificaciones posibles aparte, la tarea termina con un apropiado apartado de autoevaluación para reflexionar individualmente y después en grupo sobre los procesos de lectura puestos en juego durante la tarea. La reflexión sobre los procesos vuelve así a caracterizar una vez más esta necesaria unidad didáctica sobre la lectura con fines comunicativos.

JOSÉ-EMILIO LOSANA ÚBEDA
Universidad de Nancy

Martín Peris, E. y **Sans Baulenas, N. (y Virgili, P.)** (1997), *Gente que lee. Novela-cómic para principiantes de español*, Barcelona, Difusión, 64 págs. ISBN: 84-89344-34-5.

La editorial Difusión, en su deseo de complementar *Gente 1* (Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N., *Gente 1. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*, Barcelona, Difusión, 1997), publica para la comunidad de E/LE un conjunto de materiales didácticos, entre los que se sitúa *Gente que lee*. Los autores mencionan también su posible utilización como recurso de apoyo para cualquier otro manual que se inscriba en el ámbito del enfoque comunicativo.

Gente que lee es una novela-cómic de suspense, dirigida a alumnos principiantes, cuya acción se localiza en un *camping* de la costa levantina española. El receptor es testigo de las aventuras de sus personajes, empleados del recinto turístico y visitantes españoles y foráneos. Todo, un complejo microcosmos que ofrece, a través de los diálogos, una atractiva mirada a la cultura hispana: «[...] Porque leer, en definitiva, ayuda a aprender.» (pág. 5), señalan los autores. Y siempre, no obstante, se atiende a una progresión de estructuras, funciones, temas y vocabulario habitual en los cursos destinados a estudiantes de español de primeros niveles, en general, y a la materia comunicativa, formal, léxica y cultural presente en la particular columna en torno a la que se vertebra el título que aquí reseñamos, es decir, el marco de *Gente 1*. Literatura y Didáctica, pues.

La importancia que está teniendo el aspecto literario en la enseñanza de la lengua española en el mundo E/LE es evidente hoy en día, si atendemos a la bibliografía especializada y a la variada oferta editorial. Dar a conocer aspectos culturales, desarrollar la capacidad lectora (comprensión/lectura) y descubrir contenidos funcionales y gramaticales a través de la creación literaria hacen muy válido un libro como éste. Centrándonos en el contenido, resulta muy positiva la presencia de numerosas viñetas (en blanco y negro) que ilustran la narración, llenándola de amenidad y recalcando el valor de la imagen en la enseñanza del español, como muy bien se pone de manifiesto en C. Cuadrado, Y. Díaz, y M. Martín, *Las imágenes en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa, 1999. Además, y de manera muy acertada, los autores destacan a Jaime Stein, un joven ale-

mán, como protagonista de la historia, lo que facilita una rápida identificación del lector extranjero con un personaje que se sumerge, como él, en la vida de España. Este elemento creativo, que entronca en la tradición de las novelescas *Cartas marruecas,* de José Cadalso y que aparece en *La tesis de Nancy,* de Ramón J. Sender y hasta en *Sin noticias de Gurb,* de Eduardo Mendoza, vemos que sigue manteniendo intacto su caudal de posibilidades literarias y docentes, conforme advertimos aquí.

Sin embargo, no hubiera estado de más un mejor tratamiento de las propuestas de explotación comunicativa sugeridas. Y es que las líneas de actuación en el aula que se dan en la página introductoria pueden parecer escasas. Así, pues, ejercicios de comprensión, de gramática y de vocabulario (con solucionario), glosario de términos difíciles o notas culturales y léxicas al margen o al pie de página (sólo hay una en la p. 24) hubieran dado mayor consistencia didáctica, más *juego.* En resumidas cuentas, un número superior de líneas para desarrollar destrezas antes de la lectura, al hilo de ésta y a su término; los autores, de hecho, destacan lo siguiente: «El objetivo primordial de *Gente que lee* es desarrollar la lectura y su comprensión.» (pág. 5).

No podemos dejar de subrayar el valor de la base pedagógica que subyace en este trabajo. El tener como especial referencia el método *Gente 1* da peso y razón de ser al texto, que se ofrece, así, bien elaborado, sobre todo con respecto al léxico.

Cada día el vocabulario del español se enriquece, pero, asimismo, se va tensando con la venida de expresiones y palabras de moda, extranjerismos, impropiedades léxicas, palabras-clichés y redundancias. Es comprensible, entonces, la necesidad de disponer de un estudiado conjunto de vocablos para los estudiantes principiantes, por ejemplo, que permita llevar a cabo una inicial labor docente anclada en fundamentos científicos. De este modo, y por lo señalado, diccionarios de frecuencia junto con vocabularios básicos pueden servirnos como guía inicial; en concreto, para equilibrar criterios cuantitativos con factores cualitativos o de disponibilidad o de rentabilidad. Es en este contexto, pues, donde los editores de las colecciones de lecturas (y de los manuales) han de mostrar su talante científico, procurando que los variados autores-profesores no se lancen a una redacción sin haber siquiera mirado alguna vez referencias imprescindibles, como A. Juilland y E. Chang-Rodríguez, J. de Kock, L. F. Lara Ramos, L. Márquez Villegas, W. T. Paterson, ... Las investigaciones de P. Benítez Pérez, «Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros», en *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, ed. S. Montesa Peydró, y A. Garrido Moraga, Málaga, ASELE, 1994, págs. 325-335; P. Jan Slagter, «¿Qué palabras hay que enseñar?», en *Cable*, 1 (1988), págs. 3-7, o A. Giovannini, E. Martín Peris, M. Rodríguez, T. Simón, *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*, Madrid, Edelsa, 1996, págs. 43-70, son muestras de cómo un profesional de E/LE ha de reflexionar sobre el vocabulario.

Aunque en ocasiones pueden despuntar en *Gente que lee* notas alejadas de lo que se suele programar en niveles iniciales (estructuras independientes, con verbo en subjuntivo: «Quizá esté de viaje, trabajando [...]» (pág. 42); o estructuras de subordinación sustantiva: «No entiende que haya gente en el mundo que [...]» (págs. 38-39); o subordinadas adverbiales condicionales: «Si viene algún cliente, que espere.» (pág. 33), por ejemplo), y que no aparecen señaladas en *Gente 1* (págs. 6-9), el trabajo realizado no queda oscurecido.

El libro, apoyado en una concreta pauta, como es *Gente 1*, supone, en conclusión, una muy interesante labor a la hora de ofrecer un material elaborado con seriedad a los estudiantes que desean aprender la lengua española.

PEDRO TENA TENA
Instituto Cervantes de Fez

Pisonero, I., Sánchez Lobato, J., Santos, I. y **Pinilla, R.** (1999), *Pasacalle 3*, Madrid, SGEL, 90 págs. ISBN: 84-7143-765-1.

Pasacalle 3 es la tercera entrega de un curso de español para niños que tiene como objetivo enseñar la lengua española de forma lúdica. Y es muy de agradecer el esfuerzo realizado por los autores para lograr el equilibrio entre el factor lúdico y el didáctico. Dada la escasa oferta editorial de materiales de E/LE dirigidos a niños, más aún cuando se trata de niveles avanzados, este manual resulta de gran interés y cubre un importante espacio, necesitado de nuevas propuestas.

El libro está estructurado en 14 unidades: una unidad introductoria, doce centrales, una final y tres unidades de revisión (4, 8 y 12). La unidad introductoria o *Unidad A* se presenta con el título «Nos conocemos» y su principal objetivo es activar las estructuras que los alumnos ya conocen para presentarse, hablar de gustos y aficiones. Se plantean una serie de preguntas que sirven para revisar algunos conocimientos básicos del español. Se habla también de los países hispanohablantes y se muestran algunos de los rasgos que los identifican, como por ejemplo comidas, bailes y monumentos.

El resto de las unidades, excepto las tres de revisión, mantienen una misma estructura. En la primera página se especifican los contenidos funcionales, gramaticales y culturales de la unidad. A continuación, se presentan muestras de lengua que introducen los contenidos que van a desarrollarse. Se realiza su explotación mediante un serie de actividades que pretenden hacer deducir al alumno los elementos lingüísticos y funcionales que se explican de forma detallada seguidamente. Una vez expuestos los nuevos contenidos, se propone una serie de ejercicios cuyo propósito es la práctica y asimilación de los elementos introducidos en la unidad. Prácticamente todas las unidades se cierran con una actividad lúdica: una canción, trabajos manuales, un juego, etcétera.

El libro concluye con la *Unidad Z* titulada «A divertirse». No es exactamente una unidad sino un conjunto de actividades lúdicas —canciones, acertijos, cuentos, poesías, adivinanzas y trabalenguas— que tienen una gran importancia para la integración del niño en la realidad sociocultural hispana, a la que se acerca durante el proceso de aprendizaje del español.

La orientación metodológica de *Pasacalle 3* es claramente comunicativa, algo que resulta indudable tanto por el tratamiento de la gramática como por las actividades propuestas y la contextualización de las situaciones planteadas. Los encabezamientos de las secciones en las que se divide cada unidad suponen, en sí mismos, una declaración de intenciones: *Escucha y relaciona, Habla con tu compañero, Escucha y practica, Lee y comenta, ...* La importancia que se ha otorgado a la expresión y comprensión oral frente a las otras destrezas —funcionalmente menos prácticas en niños que, en muchos casos, tienen aún problemas para escribir y leer correctamente en su propia lengua— es uno de los mayores aciertos de este material y resulta de gran ayuda para los profesores. Se han elegido situaciones muy próximas a la realidad de los niños: juegos, fiestas, canciones infantiles, trabalenguas, etc. que les dan la confianza necesaria para realizar intercambios lingüísticos y sociales con niños hispanos. Se presenta, además, abundante material para construir historias y se plantean variadas situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, en algunos casos, las propuestas que intentan involucrar a los alumnos en la realidad sociocultural del ámbito hispano presentan informaciones que resultan demasiado distantes para los niños más pequeños, cuyos intereses se limitan a su mundo más próximo: la familia, el colegio, los amigos, etcétera.

Además, el tratamiento de algunos temas gramaticales no es tan exhaustivo como lo requiere un nivel avanzado: en la unidad 3 se trata el pretérito perfecto, pero no se hace ninguna referencia al participio irregular de verbos tan comunes como «hacer, decir, volver, ...»; en la unidad 7 se

presenta el indefinido, cuya conjugación regular se estudia en *Pasacalle 2*, pero apenas se incluye nueva información, sólo un par de formas irregulares. Sin embargo, otros aspectos de la gramática —como las formas de imperativo afirmativo y negativo de los verbos regulares, que apenas se había visto en *Pasacalle 2,* y que se trata en la unidad 9— se presentan con la profundidad que exige el nivel.

La manera en la que los niños se enfrentan al material que van a utilizar en clase es muy importante para lograr su implicación y entusiasmo. Nos gustaría destacar que *Pasacalle 3*, con ilustraciones y fotografías actuales y divertidas que no pierden de vista el público infantil al que van dirigidas, ha logrado una presentación atractiva que satisface las expectativas de los estudiantes que lo utilizan.

Para concluir, queremos señalar el enorme valor que tiene para los profesores de español la preparación y publicación de materiales como *Pasacalle 3* que facilitan en gran medida su trabajo. La guía didáctica que complementa este método supone una gran ayuda porque, además de ser clara y completa, ofrece propuestas alternativas a las sugeridas en el *Libro del Alumno*. A nuestro entender, lo más importante es que *Pasacalle 3* es, en definitiva, un material agradable y divertido, con el los niños aprenden, se divierten e, incluso, llegan a entusiasmarse con la lengua que están estudiando. Por nuestra parte, los que ya trabajamos con este libro, esperamos con gran interés la cuarta entrega.

RAQUEL ESCUDERO
Diálogo. Comunicación en Español

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y **Simón, T.** (1996), *Profesor en acción 3. Destrezas,* Madrid, Edelsa, 94 págs. ISBN: 84-7711-136-7.

La editorial Edelsa, dentro de su *Colección investigación didáctica*, presentó en 1996 *Profesor en acción*. Se dirige a los profesores de español como lengua extranjera, directores de estudio o personas interesadas en la labor docente. El objetivo fundamental de los autores, conscientes de la inexistencia de una metodología ideal, es recoger y sintetizar las aportaciones válidas de las diversas corrientes teóricas y plasmarlas en actividades prácticas. Pretenden proporcionar los instrumentos adecuados para que el profesor/a esté en condiciones de adaptar su enseñanza a las necesidades de cada situación en el aula.

El significativo aumento que ha experimentado, en los últimos años, el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera en todo el mundo ha provocado una auténtica revolución en la edición de materiales destinados a la enseñanza de español. Además de los métodos que siguen las últimas tendencias en la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se han publicado textos destinados a desarrollar las cuatro destrezas —de forma tanto integrada como individual—; o destinados a trabajar determinadas áreas —español con fines específicos—; materiales basados en el aspecto lúdico y en las nuevas tecnologías; materiales complementarios como diccionarios o gramáticas dirigidos a alumnos extranjeros; etc. En este panorama de intenso movimiento editorial, también han encontrado cabida trabajos destinados a la formación específica de profesorado de español como lengua extranjera. Así tenemos las colecciones de la editorial Edinumen *Colección E* y *Colección de la investigación a la práctica en el aula,* el *Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado* que se desarrolla en el marco del programa Lingua/Sócrates de la Unión Europea, publicado por Edelsa, y, más recientemente, revistas especializadas en la didáctica de E/LE como *Carabela* (SGEL), o los *Cuadernos de didáctica de español como lengua extranjera* de Arco/libros. Tal como hemos señalado al comienzo de esta reseña, el libro que nos ocupa ahora se incluye en la colección de Edelsa *Colección investigación didáctica.*

Profesor en acción se presenta en tres tomos: *El proceso de aprendizaje*, *Áreas de trabajo* y *Destrezas*. El primero de ellos ofrece la reflexión teórica de los fundamentos de aprendizaje y el marco de actuación del profesor. También propone un modelo nuevo e integral de enseñanza: la enseñanza comunicativa mediante tareas. Se trata, por lo tanto, de la base teórica que ayudará a comprender mejor los siguientes capítulos. En el segundo tomo se estudian las diferentes áreas del trabajo en clase: Gramática, Vocabulario, Fonética y Sociocultura. Y, por último, en el tercero, el que nos ocupa ahora, se habla de las cuatro destrezas. Cada uno de los capítulos de los tres tomos es independiente y monográfico, pero las referencias se cruzan tanto entre capítulos como entre los tres tomos.

El tercer tomo está dividido en cuatro capítulos, correspondientes a las cuatro destrezas: la **comprensión oral**, la **comprensión lectora**, la **interacción oral** y la **expresión escrita**. La estructura de los capítulos es la siguiente:

Contenidos

En este primer apartado aparecen de forma explícita las consideraciones, de orden tanto teórico como práctico, que se van a tratar en el capítulo.

Para empezar

Cada capítulo se inicia con un cuestionario dirigido al profesor/lector. En él se plantean las ideas clave para que el lector haga una reflexión y parta de sus propios conocimientos, cuestionándolos o afianzándolos a medida que avanza en la lectura. Los autores proponen una revisión posterior de estas respuestas para favorecer la asimilación de los nuevos contenidos.

¿Por qué y para qué?

Reflexiones sobre el objetivo de la enseñanza de cada una de las destrezas y sobre los procedimientos que podemos seguir cuando las tratamos en el aula. También se analizan las estrategias que debemos activar en nuestros alumnos para mejorar el desarrollo de los ejercicios orientados a la práctica de las destrezas.

En esta sección, en el capítulo dedicado a la comprensión oral, los autores recogen la clasificación de microhabilidades de D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (*Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 1994, pp. 107-108): seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener.

En el análisis de la expresión oral, se enumeran exhaustivamente las microdestrezas básicas implicadas en su desarrollo (pp. 50-52).

¿Qué es la comprensión oral / la comprensión lectora / la expresión oral / escribir?

Principios teóricos básicos sobre cada una de las cuatro destrezas. Una vez analizados los objetivos, los autores presentan el marco teórico en el que se fundamentan sus ideas y propuestas de actividades para el aula.

Entre los consejos que se nos ofrecen para la realización de actividades de expresión oral, cabe destacar la importancia que se otorga al contenido y al significado, por encima de los errores gramaticales y el estilo. Los autores muestran mayor preocupación por los problemas de cortesía y modales que por la corrección gramatical, de acuerdo con la línea de análisis del error presentada en el segundo tomo de la obra, en el capítulo dedicado a la gramática (*Aprendizaje y error en la integración de las reglas gramaticales*, pp. 10-13). Se subraya la importancia del uso de recursos que compensan las carencias y los errores de los alumnos. Cabe señalar también la selección de turnos cortos de palabra de G. Brown y G. Yules, (*Teaching Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, p. 29) que los autores recogen en este mismo capítulo.

¿Cómo es la comprensión oral / comprensión lectora? Cómo enseñar a hablar / a escribir

Consecuencias derivadas de los principios teóricos planteados en el punto anterior. Se propone una secuencia general para las actividades dedicadas a cada una de las destrezas. Esta sección concluye con una *Guía práctica*, en la que se describen los pasos que se deben seguir para elaborar una actividad específica. Se incluyen los ejercicios que pueden utilizarse para introducir y terminar una actividad (ejercicios de pre-audición y post-audición, de prelectura y post-lectura, etc.).

En el capítulo dedicado a la comprensión oral, se presenta también una tipología de actividades (tomada de J. C. Richards, 1985, *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 204): actividades de relación o de distinción, de transferencia, de transcripción, de ampliación, de condensación, de respuesta y de predicción. Se insiste en la necesidad de que el alumno se ejercite en todas y cada una de ellas, puesto que la mayoría de los materiales actuales sólo se centran en dos o tres de estas opciones.

La *Guía práctica*, en el caso de la interacción oral, ha sido sustituida por una clasificación de actividades para el desarrollo de esta destreza en la que se incluyen ejemplos prácticos.

Tareas para el lector del libro

Cada capítulo incluye dos o tres tareas para que el lector reflexione sobre las ideas expuestas y las ponga en práctica. Se proponen modelos de ejercicios para analizar y relacionar con los principios teóricos expuestos en **¿Qué es...?**, fichas y cuestionarios que marcan los criterios para analizar y mejorar las actividades, se aportan los puntos clave para la elaboración de una actividad específica, etcétera.

En el capítulo dedicado a la expresión escrita esta sección se centra en la autocorrección y la corrección. En primer lugar se propone un ejercicio para reflexionar sobre las estrategias de las que los alumnos disponen para la mejora de la escritura. En segundo lugar, los autores presentan una plantilla para que los alumnos puedan corregir sus ejercicios y una serie de consejos para ayudar al profesor en la corrección (recogidos de D. Cassany (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graò, p. 124). Por último, se presenta un cuestionario para la evaluación de tareas de expresión escrita.

Sugerencias para las actividades en clase

Los cuatro capítulos concluyen con un apartado en el que se proponen actividades para el aula. A pesar de que, en la mayoría de los casos, estén recogidas de obras ya publicadas, resultan de gran interés. Sirven de ayuda incluso como referencia para la elaboración de nuevas actividades, puesto que respetan los principios teóricos expuestos en los apartados anteriores.

Profesor en acción resume, con gran claridad y precisión, las consecuencias prácticas en el aula de E/LE derivadas de las investigaciones técnicas y metodológicas surgidas a partir de la definición del concepto de *competencia comunicativa* a finales de los años sesenta. No es éste el lugar oportuno para hablar de los dos primeros volúmenes, en los que los autores subrayan la importancia de la autonomía del lenguaje; describen la opción innovadora propuesta por *la enseñanza del español mediante tareas*, dentro del denominado *enfoque comunicativo*; destacan la importancia de los contenidos socioculturales de aula de español como lengua extranjera; etc. En el volumen que nos ocupa, se recogen asimismo las últimas tendencias en enseñanza de segundas lenguas, en relación con las cuatro destrezas lingüísticas. Se revisan los errores de la enseñanza tradicional y se exponen

las nuevas ideas: la explotación en el aula de la competencia estratégica (p. 9, p. 28, p. 57, p. 76); la importancia de los conocimientos de los que el alumno dispone por el conocimiento de su lengua materna (p. 9); el carácter interactivo tanto de la comprensión oral (p. 10) como de la comprensión auditiva (pp. 28-29); la importancia de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos en la comunicación oral (p. 10, p. 53); la necesidad de utilizar textos que reflejen los rasgos del lenguaje oral y escrito, no necesariamente recogidos de la vida real (p. 14, p. 32); la relevancia de los conocimientos sobre la situación y el contexto en los que se produce un texto (p. 11), importancia de la fase previa y posterior a la actividad propiamente dicha (p. 13, p. 31, p. 63, p. 79, p. 81) y de los elementos visuales de apoyo (p. 13, p. 31); la «anormalidad» de las exposiciones orales de temas en las que prácticamente no existe la interacción, la necesidad de conocer los mecanismos de control de la conversación, sobre todo los turnos de palabra (p. 11, p. 14, p. 54, p. 56); el valor del contenido frente a la forma, sobre todo en la expresión oral, y, por lo tanto, la importancia menor de los errores, especialmente lo gramaticales; etcétera.

Lo único que se echa de menos, y que hubiera servido para completar este exhaustivo tratamiento didáctico de las cuatro destrezas, es una bibliografía específica que permitiría al lector una mayor profundización.

En conclusión, *Profesor en acción 3* es un buen libro de investigación didáctica que resulta de gran utilidad para los profesores que estén dispuestos a reflexionar sobre su propio método de enseñanza. Aporta los instrumentos necesarios para ayudar al docente a mejorar su labor y facilita el camino a quien esté interesado en realizar posteriormente un estudio más amplio sobre cualquiera de las áreas tratadas. La adecuada selección de contenidos y la claridad de sus exposiciones hacen de éste un libro de obligada referencia para los especialistas de E/LE interesados en las consecuencias prácticas derivadas de las últimas investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas.

AINHOA LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

Siles Artés, J. y **Sánchez Maza, J.** (2000), *Curso de Lectura, Conversación y Redacción*, Nivel Superior, Madrid, SGEL, 190 págs. ISBN: 84-7143-809-7.

El libro se plantea como un curso de lectura, conversación y redacción dirigido a estudiantes de nivel superior. Es la continuación de dos métodos que fueron publicados con anterioridad de los niveles Elemental-Medio y Medio-Avanzado. Hay que señalar que en este curso el grado de dificultad y de especialización se incrementa al tener como eje central la literatura española e hispanoamericana. A través de una cuidada selección de textos, los autores van haciendo un recorrido de las figuras más sobresalientes del panorama literario español e hispanoamericano de los siglos XIX y XX, con la sola excepción de Miguel de Cervantes. Partiendo de estas lecturas, se plantean una serie de actividades de gran utilidad que contribuyen a un mayor enriquecimiento del vocabulario y que facilitan al estudiante la retención del nuevo léxico.

El libro consta de treinta unidades, cada una dedicada a un autor diferente. La estructura de cada lección es la siguiente:

Resumen biográfico.

Cada unidad se inicia con un breve resumen de la biografía del autor con el fin de situar al estudiante en un espacio y tiempo concretos.

Entrando en situación.

Es un primer ejercicio donde se plantean una serie de preguntas relacionadas con el tema de la lectura que se va a trabajar.

Primera lectura.

Una vez que se ha leído y que se ha realizado una comprensión general del texto, el estudiante debe contestar a otro grupo de preguntas.

Para enriquecer el léxico.

En este apartado se presenta de una manera más detallada la comprensión de diferentes aspectos relacionados con la riqueza del léxico, el estilo del autor, las metáforas y en definitiva los diferentes recursos literarios que aparecen en el texto.

Lectura a fondo.

El alumno debe reflexionar y responder a una serie de cuestiones sobre el significado del texto y la intención del autor.

A propósito del texto.

En este último apartado se proponen temas relacionados con la lectura, con el fin de incitar a los estudiantes a la conversación y a la escritura.

A todo lo dicho se añade en la última sección del libro la clave de algunos ejercicios para que los estudiantes puedan solucionar las posibles dudas que se presenten y un glosario con la explicación de algunos de los términos que aparecen en las lecturas y que pudieran entrañar una mayor dificultad para los alumnos.

La ausencia del aprendizaje gramatical es uno de los aspectos que se echa de menos en este curso. Ya desde el prólogo los autores llaman la atención sobre este hecho indicando que la finalidad de este nivel Superior no tiene carácter gramatical, sino que se pretende avanzar en el conocimiento de la lengua española a través de la literatura, concediendo un papel fundamental al enriquecimiento del vocabulario.

Desde nuestro punto de vista este libro constituye una valiosa fuente para los estudiantes de un nivel superior que deseen adentrarse en el aspecto literario de la cultura hispánica. A su interés como recopilación de textos literarios de gran valor, se añade la aportación de un material de ideas capaz de estimular al estudiante, e incitarle a reflexionar sobre diferentes aspectos históricos y culturales de la literatura española e hispanoamericana. El papel relevante que ocupa el léxico, así como el planteamiento sistematizado de cada unidad, consiguen que el libro contenga los ingredientes necesarios para que su utilización en el aula sea fructífera. Su acercamiento a las figuras más relevantes del panorama literario hispanoamericano y la exigencia de un nivel elevado del español proyectan el curso en una doble dirección: por un lado como una aportación importante en la enseñanza del español como segunda lengua, y por otro como material adecuado y de gran utilidad en cursos universitarios.

VALENTINA DE ANTONIO DOMÍNGUEZ
Instituto Cervantes

Masoliver, J. (2000), *Historias breves para leer*, nivel elemental, Madrid, SGEL; 148 págs. ISBN: 7143-825-9.

Historias breves para leer es una colección de libros de lecturas graduadas, en tres niveles de dificultad. Publicado el nivel intermedio en 1999, aparece ahora el nivel elemental.

Las lecturas son de gran utilidad para los alumnos extranjeros, pues con ellas desarrollarán sus capacidades de comprensión lectora y sus conocimientos gramaticales y léxicos. Llegarán también a familiarizarse con distintos tipos de escritos, a manejar de un modo natural y espontáneo las expresiones propias de la conversación, y a descubrir que existen otras culturas y relaciones sociales.

Como el otro libro ya conocido, *Historias breves para leer*, la obra se compone de una serie de veinte narraciones, seguida cada una de ellas de una explotación didáctica breve a través de actividades.

La acción de cada historia se desarrolla en situaciones y ambientes siempre distintos. Por lo tanto, podemos definirlas como

historias independientes entre sí, que descubren nuevas situaciones, cuyos finales siempre son sorprendentes y llenos de humor. El autor nos presenta a unos personajes que nos muestran la sencillez del vivir cotidiano, sus sentimientos y los acontecimientos excepcionales de los que son unas veces protagonistas y, otras, observadores.

Por ejemplo, en la historia *El anuncio,* descubrimos los barrios de una ciudad moderna, con sus tiendas, las relaciones entre el vecindario y su entorno. El relato se centra en la relación de amistad entre un perro y un hombre mayor, sin familia ni amigos cercanos.

En *La residencia,* el autor vuelve a retomar el tema de la soledad; sin embargo, ahora entra en el núcleo familiar. La historia profundiza en la problemática de las relaciones entre la familia y en la ruptura con las tradiciones.

En el colegio y en *Un buen regalo de Navidad* los temas de actualidad como la interacción entre culturas y la emigración son tratados con gran naturalidad a través de diálogos y situaciones espontáneas y auténticas.

Hay historias en las que los personajes van buscando su destino, como en *Dos amigas buscan pareja* y *El encuentro.* En ambas se trata el tema de las relaciones interpersonales en una sociedad cada vez más cerrada que, sin embargo, da opción a nuevas alternativas. Los personajes recurren para buscar pareja a las agencias matrimoniales, o bien a Internet.

Los textos están marcados con uno, dos, tres o cuatro asteriscos, para indicar su grado de dificultad.

* Contienen un asterisco las primeras lecturas, como *Julián cambia de opinión, El anuncio* y *La residencia.* En ellas se tratan aspectos elementales, como las horas; el tiempo; los artículos; los ordinales; interrogativos; verbos regulares e irregulares en presente de indicativo, como *conocer, querer, hacer, poder; hay, ser, estar.*

** En *Dos amigas buscan pareja, Buen fisonomista* y *La deuda* se tratan los verbos irregulares en presente de indicativo: *salir, venir, decir, pedir, oír, ir, pensar, empezar, sentarse;* el presente de indicativo de *gustar,* el pretérito perfecto de verbos regulares e irregulares; futuro(*ir* + infinitivo); *estar* + gerundio; pronombre objeto directo (3.ª Persona).

*** En *La lubina* y *El conejo en la jaula* hay una introducción al imperativo afirmativo regular (con *me*); los pronombres indefinidos, los demostrativos.

**** Historias como *El encuentro, Fin de semana en la playa, Rebajas,* y *¿ Crimen perfecto?* tratan las expresiones de tiempo; el comparativo; los pronombres objeto directo e indirecto; los posesivos, las preposiciones con nombre personal; el imperativo afirmativo irregular; los verbos irregulares en presente de indicativo: *poner, saber, doler, acordarse*; verbos reflexivos; pretérito indefinido e imperfecto.

También la adquisición de vocabulario es gradual y se emplean distintos tipos de técnicas para la memorización, a través de asociación entre imágenes y léxico, juegos de letras, crucigramas, impresos y anuncios para rellenar.

En *Mensajes en el contestador* se pueden practicar fórmulas comunicativas orales como: saludar y despedirse, pedir un deseo, hacer una cita. En *¿Cuánto cuesta?,* el alumno aprenderá a conocer las estructuras sintácticas y comunicativas básicas para ir de compras. En otras historias, se practica cómo presentar a alguien, reaccionar ante una información con expresiones de interés, alegría, desaprobación, etcétera.

Las actividades posteriores a la lectura facilitan tanto el trabajo individual como en grupos, puesto que inducen a la reflexión, la relación y la interacción en el aula.

A lo largo de veinte historias, la progresión en la complejidad de los ejercicios se va haciendo mayor, aunque no se supera el grado de dificultad estimado para estudiantes de nivel elemental.

CARMEN GIL GUERRA
Universidad de Suffolk

Moreno, C., Tuts, M. y García, J. (2000), *El enigma de Monterrubio,* nivel elemental, Colección Lee y Disfruta, Madrid, SGEL; 111 págs. ISBN: 84-7143-824-0.

Lee y disfruta es una colección de libros de lecturas, graduados por niveles de dificultades. Cada título no es un conjunto de narraciones independientes, sino una verdadera pequeña novela, a la que acompaña una extensa explotación didáctica muy sistematizada.

El objetivo primordial de las autoras es el de entretener y hacer que el alumno disfrute mientras lee. Esta nueva visión de cómo enseñar una lengua extranjera mediante la lectura, además de ser pedagógica, da excelentes resultados al provocar de forma natural el desarrollo de la competencia comunicativa, la lectura, la escritura y la conversación, a través de la explotación didáctica de los textos con actividades.

La estructura interna de las novelas cumple una doble función, porque está diseñada tanto para profesores como para alumnos. Además, pueden ser utilizadas individualmente, puesto que, al final de cada una, se ofrecen soluciones a los ejercicios, y en las notas a pie de página, aparece el significado de expresiones y modismos. Muchas de las palabras están catalogadas en un glosario final traducido a tres idiomas (inglés, francés y alemán).

Las novelas serán para el profesor un instrumento de trabajo sistemático a través de las actividades. Enseñará no sólo la comprensión lectora sino la explotación de los contenidos funcionales, léxicos, gramaticales y culturales.

El Enigma de Monterrubio es el primer título publicado para esta serie. Pertenece al nivel elemental/básico de español.

Su trama, además de enganchar a la lectura, es muy original al mostrar las situaciones más cotidianas y naturales de la vida en España y, al mismo tiempo, al desarrollar una doble acción con intrigas policíacas y de misterio que motivan al lector a descubrir el desenlace.

La novela se compone de 16 capítulos, que presentan la siguiente estructura:

Inicio o presentación:

- ***Julia y sus compañeros*** (I, II, III).
- ***¿Qué está pasando?*** (IV, V, VI).

Desarrollo de la acción:

- ***En la Guardia Civil*** (VII, VIII, IX).
- ***Buscando pistas*** (X, XI, XII).
- ***En el lugar de los hechos*** (XIII, XIV, XV).

Desenlace:

- ***Desenlace*** (XVI).

En el capítulo I: *Julia y sus compañeros,* la protagonista es una locutora de radio que trata temas de corte social. Nos muestra cómo es su ambiente de trabajo, cómo son sus compañeros y compañeras, y describe su entorno y aficiones:

Julia Montero es una mujer de su tiempo... Es locutora de radio... Llega al estudio a las ocho y media y tiene tiempo de tomar un café con sus compañeros: Carlos, el pinchadiscos; Charo, la secretaria; Miguel, el redactor, y Amalia, que se ocupa de las relaciones públicas.

Comienza el desarrollo de la acción en el capítulo *¿Qué está pasando?,* cuando Julia, muy sorprendida, comenta lo que le ha ocurrido repentinamente: ... *esta mañana me han enviado un paquete, ¿verdad?, y ¿sabes lo que era?... un ladrillo.*

Este acontecimiento y el envío del DNI de un señor de Monterrubio de Arriba son las bases del misterio o enigma que hay que resolver.

En el desenlace, el caso lo resuelve esa mujer con nombres y apellidos, que es la protagonista. Sobresale entre el cuerpo de policías e investigadores de renombre, porque, como ellos dicen: *es inteligente, independiente, y además, guapa.*

Para aprender mientras se lee, se ha creado el apartado, de *Explotación* (páginas 42-81). Se compone de actividades prácticas guiadas, controladas y libres. Aparecen de un modo invariable siguiendo el mismo orden:

Ejercicios de comprensión lectora, por los que el contenido del texto se asimila a través de ejercicios de verdadero y falso y con preguntas de estilo directo: *¿Qué?, ¿De quién?, ¿Quién?, ¿Cómo? ¿Cuándo?, ¿Por qué?*

Ejercicios gramaticales. En la introducción se practica con los verbos *ser, estar, tener* y *haber*. Los verbos regulares e irregulares más elementales. La descripción de personas y lugares. En el desarrollo hay actividades de los pronombres, los contrastes entre el presente y el pretérito perfecto, el estilo indirecto, expresiones de futuro, obligación con (*deber, ir, tener* + infinitivo), el condicional; el imperativo afirmativo regular (con *me*); *alguien, algo, nadie, nada, nunca*; los pronombres objeto directo e indirecto; posesivos: *mío, tuyo, suyo*; preposiciones con nombre personal; verbos reflexivos; pretérito indefinido e imperfecto, el pluscuamperfecto y el subjuntivo.

La explotación del vocabulario cumple una función claramente comunicativa, y a veces cultural y descriptiva. Aparecen nombres de ciudades españolas y de países extranjeros como, Santander, Barcelona, Málaga, Salamanca, Puerto Rico, Bolivia; pueblos como La Alberca.

Los textos están plagados de expresiones coloquiales que son las que dan frescura y jovialidad a los diálogos: *¿De parte de quién?, No es para tanto, Marchando, ¡Qué aproveche!, ¡Qué barbaridad!, ¡Madre mía!, ¡Hombre!* Son muchas las frases hechas con metáforas o comparaciones, que muestran la naturalidad y sabiduría popular del discurso hablado del español: *«Estar muerto de risa», «Poner los ojos como platos», «Estar hecho polvo», «Ponerse de los nervios»*.

Hay palabras, como *bota de vino, matanza, fechas señaladas* en el calendario español, nombres y apellidos españoles, nombres de comidas típicas, chistes, que cumplen una función informativa de gran utilidad para el estudiante de otra cultura.

Las actividades ya comentadas, tanto las gramaticales, las de vocabulario, como las expresiones idiomáticas, tienen como objetivo final preparar al estudiante para la comunicación oral y escrita. De este modo, se consolida lo ya aprendido, mientras se realizan prácticas libres con debates y redacciones.

En *El Enigma de Monterrubio* se consigue crear la interacción entre el lector, los personajes y la trama. El aprendizaje es fácil y divertido, con una clara comprensión de los hechos narrados, y, finalmente , hay comunicación.

CARMEN GIL GUERRA
Universidad de Suffolk