

## RESEÑAS Y NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel (2015), *Comedias y tragedias*. Edición dirigida por Luis Gómez Canseco, Madrid: Espasa-Calpe / RAE - Barcelona: Círculo de Lectores, 2 vols, de 1.195 + 2.943 páginas.

Cuando me entregaron las *Comedias y tragedias* de Miguel de Cervantes en este, su año, para reseñar, mi primera impresión no fue muy positiva: la cubierta de papel, en un color azul muy chillón, parecía acercarme a una edición alejada de la crítica y dispuesta tan sólo para recordar al muy hábil Cervantes. Sin embargo, olvidaba que nunca se puede juzgar un libro por su portada y, al ver su índice, me sentí abrumada por la cantidad de información. Abrumada, sí, pero también emocionada, pues por fin todo lo que es necesario saber sobre el teatro de Miguel de Cervantes, se encontraba en una sola obra.

En la presentación del primer volumen, dos breves páginas donde se reivindica la escritura teatral de Cervantes frente al “pimpampum crítico que insiste una y otra vez en la falta de unidad de acción [...], en la heterogeneidad de unas escenas y materiales mal articulados entre sí, en el carácter episódico y ornamental de no pocas de sus secuencias o en el rígido inmovilismo de sus tramas” (IX), apuntan una de las más importantes características de esta edición: cada una de las obras ha sido editada por un investigador (aunque algunos de ellos son responsables de más de una), lo que no sólo aporta calidad a la obra, sino también diversidad crítica. Tras ella, nos encontramos con las *Ocho comedias* (1615) y también con la edición de tres ‘piezas manuscritas’ entre 1580 y 1586, cuya anotación y edición crítica pertenece a nueve investigadores: Luis Gómez Canseco (*El gallardo español* y *La gran sultana*), Sergio Fernández López (*La casa de los celos*), Alfredo Baras Escolá (*Los baños de Argel* y *Numancia*), Valentín Núñez Rivera (*El rufián dichoso*), José Manuel Rico García (*El laberinto de amor*), Ignacio García Aguilar (*La entretenida*), Adrián J. Sáez (*Pedro de Urdemalas*), María del Valle Ojeda Calvo (*El trato de Argel*) y Fausta Antonucci (*La conquista de Jerusalén*). Si además consultamos el volumen complementario, nos encontramos con la colaboración de Marco Presotto, responsable de la “Historia del texto”, así como con la de Debora Vaccari, Beatrice Pinzan y Martina Colombo, que se han ocupado de los diferentes “Anexos” del volumen.

Estos anexos resultan fundamentales para la comprensión del teatro de Cervantes, así como para su difusión, ya que en ellos se encuentran los resúmenes o “Bosquejos” de cada una de las jornadas de todas las obras editadas, muy útiles a la hora de relatar la idea general de cada comedia. El cómputo de versos que sucede a estos bosquejos está, sin duda, dirigido a la labor académica, ya que muestra de manera pormenorizada la métrica completa de todos los textos editados, de forma que es posible apreciar no sólo el tipo de verso, sino también su esquema de rima. Además, al final del cómputo de cada comedia se incluye un resumen porcentual del tipo de estrofas utilizadas.

Completan los anexos dos estudios sobre la puesta en escena del teatro de Cervantes, el primero de ellos sobre la evolución de la representación de sus obras a lo largo de la historia (incluye noticias de representación desde 1581 hasta 2013) y el segundo dedicado a los “Papeles de actor” de *El trato de Argel* y *La conquista de Jerusalén*, que se conservan en la Biblioteca Nacional de España y que son “la copia específica de las intervenciones que corresponden a un personaje dentro de una comedia” (II, 713) en la que se encuentran

los ajustes realizados por las compañías y acotaciones referidas a la representación. Estos papeles, por tanto, resultan claramente ilustrativos a la hora de estudiar la puesta en escena del teatro de Cervantes en su época.

Si cada una de las ediciones de la comedia tiene su propio estudio y su propio espacio para notas complementarias en el segundo volumen de la edición, no tiene menos importancia la lista de referencias bibliográficas incluida al final de este segundo tomo, ya que a lo largo de casi doscientas cincuenta páginas se encuentran listados todos los estudios realizados sobre sus obras teatrales.

El lector no familiarizado con el teatro de Cervantes debería, antes de acometer la lectura de las comedias, dirigirse al segundo volumen, donde se encuentra el estudio de Gómez Canseco y de Valle Ojeda Calvo titulado “Cervantes y el teatro”. En él están todas las claves necesarias para la interpretación de las obras, más allá del papel secundario que siempre se ha concedido a Cervantes en este género. En este estudio se explica de manera pormenorizada la particular visión teatral del autor, contraria a la *comedia nueva*, pero plagada de juegos narrativos, de usos inesperados de la materia y, sobre todo, de una voluntad de conexión con el espectador.

El aparato crítico que incluyen estos dos tomos es “una versión reducida del [...] que se aloja en la página web de la RAE” (II, 223), pero resulta suficiente para identificar los diferentes testimonios y las abreviaturas que les corresponden. En cada una de las obras podemos encontrar referencias a este aparato, referencias que se introducen de manera independiente y que, gracias a que aparecen en un volumen complementario, pueden ser consultadas rápidamente. En ellas aparecen numerosos datos, como las variantes de una misma secuencia de texto o el testimonio al que pertenecen.

Reseñados, por tanto, todos los elementos adicionales que se incluyen en esta edición en dos volúmenes, queda tan sólo referirse a la propia edición de los textos de las *Comedias y tragedias*, donde se encuentra una rigurosa y completa anotación referida a diferentes aspectos de un texto. En primer lugar, es necesario señalar cómo se incluye esta anotación, pues, contrariamente a lo que pudiera suceder, no encontramos una numeración sucesiva, sino que, en cada uno de los textos, la anotación se realiza conforme al número de verso. En el volumen complementario, la información añadida se encuentra cotejada según el número de página del primer volumen, al que se añade el número de verso.

En cuanto a los datos que proporcionan estas notas, es necesario tener en cuenta que, al tratarse de diferentes investigadores, la forma de introducirlos debe variar. Sin embargo, sí podemos encontrar unidad en el tipo de notas que utilizan todos ellos: anotación histórico-contextual, anotación filológica y aclaraciones léxicas. Estas últimas son, sin duda, las más abundantes en todos los textos, ya que desde los tiempos de Cervantes la lengua ha sufrido muchos cambios. En ocasiones, además, será difícil diferenciarlas de las de tipo histórico-contextual, ya que muchos de estos significados se producen por contexto. En cualquier caso, cuando me refiero a las notas histórico-contextuales, hago referencia sobre todo a aquellas que permiten la interpretación del texto, como las aclaraciones históricas que Gómez Canseco introduce en *El gallardo español* para apuntar los personajes históricos que aparecen en la comedia. La anotación filológica, por el contrario, está destinada a la comprensión del texto como tal, por lo que está plagada de referencias a la rima, a las fuentes utilizadas y también de referencias cruzadas entre los textos del propio Cervantes.

La nómina de investigadores al cargo de esta edición no hace sino enriquecer el texto de Cervantes; todos ellos son académicos conocedores de su obra que, en este volumen, confluyen para ofrecer a los lectores una visión unitaria de su teatro. Antes de la

publicación de esta edición tan sólo podía acometerse la lectura del teatro completo de este autor siguiendo la edición de 1987 realizada por Antonio Rey Hazas y Florencio Sevilla Arroyo para Planeta y titulada *Teatro completo*, pero a pesar de que las obras en sí han sido editadas con anterioridad, las características de esta edición hacen que se haya convertido, desde su publicación en 2015, en una obra de referencia y consulta obligada para todo investigador interesado en la producción dramática cervantina. El texto de cada comedia y cada tragedia, cuidadosamente anotado, está acompañado de un breve resumen, de notas complementarias e incluso de un esquema métrico con resumen incluido. Si a todo ello sumamos el estudio inicial del segundo volumen (“Cervantes y el teatro”), los anexos en los que se realizan numerosas aclaraciones sobre la representación y la completa lista de referencias bibliográficas, es posible concluir que, bajo la coordinación de Luis Gómez Canseco, ha salido a la luz una edición del teatro de Cervantes que perdurará durante muchos años, y no sólo en la Academia, sino también en la sociedad que, por fin, puede acercarse, a través de una sola publicación, a la olvidada producción teatral de Cervantes. Las *Comedias y tragedias* son, sin duda, un punto de inflexión en la historia del teatro español que deben servir para olvidar el segundo plano en el que Cervantes ha sido siempre colocado en lo que se refiere a este género literario.

Rocío Hernández Arias  
Universidade de Vigo

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL (GIDE) (2015), *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*<sup>1</sup> Tokio: GIDE. 138 páginas.

El español es una lengua en crecimiento, tal como demuestran las cifras publicadas por el Instituto Cervantes en su informe anual *El español: una lengua viva* que lo consideran como la segunda lengua más hablada del planeta (Fernández Vitores, 2016: 4). No obstante, una gran cantidad de hablantes no garantiza su posicionamiento como lengua internacional, ya que para esto se emplean otros indicadores como el índice de importancia internacional (IL).<sup>2</sup> Esta cifra se calcula teniendo en cuenta el número de hablantes, el índice de desarrollo humano (IDH), el número de países donde es oficial, las exportaciones atribuibles a sus hablantes, el número de traducciones de esa lengua a las demás y su estatus en los principales órganos de las Naciones Unidas (Otero, 1995: 242).

Sin embargo, existen otros factores vinculados a la importancia de las lenguas que no aparecen reflejados en el IL, como es el papel de un idioma en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el que el español también se coloca en una posición envidiable.

<sup>1</sup>Disponible en línea: <http://gidetokio.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf>

<sup>2</sup>Moreno-Fernández (2015: 9) explica cómo se calcula el índice de importancia internacional de una lengua (IL) teniendo en cuenta la ecuación que propuso el Marqués de Tamarón. El IL es igual al sumatorio del producto de cada componente (In) por un factor de ponderación específico y predeterminado (Wn), dividido por la suma de los factores de ponderación (Wn), que siempre ha de ser 1. El IL será siempre un número comprendido entre 0 y 1, donde, a mayor cercanía al 1, mayor importancia internacional se le reconoce a una lengua.

De hecho, teniendo en cuenta este elemento podemos afirmar que “es constatable que durante las dos últimas décadas su aprendizaje escolar se ha internacionalizado ampliamente, hasta el punto de desplazar a una gran lengua como la francesa en el currículum académico de muchos sistemas educativos” (Moreno-Fernández, 2015: 10). En concreto, se ha convertido en la lengua más estudiada en lugares como Estados Unidos y Reino Unido y no solo allí, sino que ese interés se extiende a regiones más lejanas y menos afines al contexto europeo o norteamericano. Sirvan como ejemplo los países de África Subsahariana, donde más de un millón de estudiantes aprenden español (Serrano, 2014: 18-19), y algunos países asiáticos que también evidencian un aumento notable por el estudio de la lengua de Cervantes (Nogueira, 2014: 12)

Esta situación de interés por la lengua invita a su implementación en sistemas de diferentes países del mundo, hecho que nos obliga a plantearnos si la transferibilidad de los proyectos lingüísticos utilizados en Europa o Norteamérica a otros territorios, con características contextuales muy dispares y aprendientes con perfiles y necesidades diferentes, es ciertamente viable. Documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) o los criterios de *The American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) se erigen como referentes a la hora de diseñar proyectos lingüísticos en los sistemas educativos donde se gestaron e incluso son textos que se consultan también para incluir estas lenguas en centros de otros territorios. Sin embargo, es indispensable que tengamos siempre presente que se han creado y diseñado para contextos muy específicos y para un alumnado con un perfil determinado, por lo que tienen una aplicación limitada fuera del ámbito geográfico para el que fueron diseñados. En nuestra opinión, el único aspecto que es transferible a otros contextos es la baremación de los niveles, incluidos en el MCER o ACTFL, puesto que su estandarización facilita la secuenciación de contenidos y la homogeneidad de criterios en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y otorga a esta disciplina académica de rigor y coherencia internacional. Esta reflexión se convirtió en el punto de partida del proyecto más innovador y ambicioso del Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE): la creación de un plan curricular adaptado al contexto y al aprendiente universitario japonés. Este grupo, fundado en 2002, surgió de las inquietudes de cuatro docentes que buscaban la mejor forma de enseñar la lengua española en Japón y ha crecido hasta el punto de aglutinar ya a más de 30 profesores que han aunado sus fuerzas y conocimientos para dar respuesta a los problemas concretos que surgen en las aulas niponas. Desde sus comienzos su objetivo era claro: conversar sobre los retos a los que los docentes se enfrentan en su quehacer diario. En las primeras reuniones se debatieron temas muy diversos: como la motivación de los estudiantes, los recursos didácticos, la gestión de la clase, la evaluación, el análisis de errores y el currículo (Ochiai y Moyano, 2011: 40). No obstante, con el fin de poder profundizar en los temas que más preocupaban a los docentes en Japón, en 2003 se planteó una nueva metodología de trabajo y decidieron tratar un tema anualmente.

La evolución temática de las reuniones muestra su proceso de crecimiento. En sus comienzos se centraron principalmente en debatir problemas relacionados con la gramática; sin embargo, la inquietud de sus integrantes permitió dejar atrás este enfoque estructuralista y en 2004 analizaron la metodología comunicativa y ahondaron en la investigación del léxico que se extendió, más de lo programado, debido a la propuesta de una editorial para crear material teniendo en cuenta los resultados de su investigación. En 2007 el tema elegido fue el MCER y entonces se inició el proyecto más global y de mayor impacto que lideraría este grupo investigador. Unos años más tarde, se publicaron los resultados obte-

nidos del cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español creado en 2010 y desde entonces han sido numerosos los publicados sobre nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón.<sup>3</sup>

El trabajo más reciente: *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón* salió a la luz en enero de 2016 y representa el resultado de nueve años de investigación que demuestran la necesidad de crear planes curriculares diseñados teniendo en cuenta el contexto y el aprendiente. La génesis del modelo de contenidos surge de la búsqueda de GIDE por encontrar un marco de referencia adecuado al contexto nipón. El compromiso por respetar las tendencias metodológicas japonesas hace que su propuesta combine ciertos aspectos instalados desde hace tiempo en el sistema educativo de lenguas extranjeras (como el papel de la gramática) y las tendencias más recientes enmarcadas y descritas en textos como el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). La gran aportación y novedad, si consideramos el arraigo de la enseñanza de la gramática en este territorio, se encuentra en la organización de los elementos integradores del modelo de contenidos que traslada el foco tradicional de la gramática al de los contenidos socioculturales y pragmáticos.

Consideramos que este proyecto debe convertirse en un referente para investigadores en el ámbito del diseño de cursos de lenguas extranjeras, dado que consolida la idea de que la transferibilidad de proyectos curriculares no es eficaz y que es necesario tener siempre presente dos elementos centrales en el proceso de creación de contenidos del programa: el contexto y el aprendiente.

El contexto que acoge a la institución educativa para la que se realiza el diseño curricular de un programa de español como lengua extranjera (ELE) es uno de los elementos fundamentales que debemos tener presente durante el proceso de creación de nuevos modelos (Alejaldre, 2016: 156), debido a que influye en toda la estructura curricular. La interacción de los aprendientes, los docentes y las experiencias durante el acto de enseñanza y aprendizaje reciben una influencia directa de las características contextuales donde se lleva a cabo. De aquí se deduce que “el contexto es tiempo, espacio, microclima, cultura, relaciones de poder y traducción de otros muchos contextos exógenos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula” (Oliva, 2002: 88), por consiguiente, su impacto en las diferentes fases del diseño curricular es inevitable.

El aprendiente se convierte en otro elemento esencial a la hora de diseñar proyectos curriculares coherentes y practicables, tal y como lo demuestra el papel que desempeña el alumno en el enfoque comunicativo que lo posiciona en el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma forma, y teniendo en cuenta esta premisa, el presente modelo de contenidos se construye alrededor de los intereses y motivaciones de los estudiantes japoneses. Para lograr este objetivo, en el año 2010 GIDE diseñó un cuestionario muy amplio y profundo que buscaba descubrir las características del alumnado nipón para así poder diseñar un modelo adecuado a los futuros discentes.

Los resultados de esta investigación revelaron datos fundamentales; por un lado, los estudiantes elegían español como LE debido a una motivación intrínseca, puesto que no pensaban que esta lengua iba a aportarles mejoras en el ámbito profesional ni suponían su uso como algo inmediato y urgente. Por otro, eran conscientes de la importancia

---

<sup>3</sup>En esta página web se puede acceder a los trabajos de GIDE sobre los nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón <http://gidetokio.curhost.com/publicacionesTend.html>

del español como idioma internacional y, por último, debemos destacar el entusiasmo que mostraron por querer conocer la cultura que rodea a la segunda lengua más hablada en la actualidad. A través de la codificación y análisis de las contribuciones de más 3.600 estudiantes (GIDE, 2012: 1) se tomó la decisión de vertebrar el modelo de contenidos alrededor de conocimientos socioculturales y pragmáticos que se vinculan de forma coherente y organizada con los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales.

El resultado de las reflexiones de casi una década se materializó en el presente volumen que es una guía para profesores, veteranos o noveles, que quieran mejorar su práctica docente en este país porque se ha creado teniendo en cuenta las características contextuales y las necesidades y motivaciones de los estudiantes y porque muestra de forma explícita los contenidos y los objetivos que debe tener un curso de nivel inicial. Asimismo, es una herramienta de gran utilidad para editoriales que estén interesadas en crear materiales didácticos adaptados a la realidad japonesa, puesto que explican las habilidades que será capaz de realizar el estudiante y los contenidos socioculturales, funcionales, léxicos y gramaticales necesarios para lograrlas. Esta descripción detallada permite el desarrollo de actividades adecuadas a este contexto. Por último, consideramos importante señalar, que no es solo útil para los docentes y las editoriales, sino que también es un documento imprescindible para empleados de la gestión educativa de instituciones niponas que quieran incluir el español en su oferta académica desde un enfoque transformador.

Al analizar la organización de este texto, hemos apreciado que tiene una estructura sencilla y clara que permite su uso de forma natural, dado que no es necesario conocer las bases teóricas que subyacen la toma de decisiones previas a la selección y organización del contenido. Los dos niveles integrados en este modelo se organizan en torno a doce temas,<sup>4</sup> o actos comunicativos concretos, que pueden ser elegidos y modificados según la demanda de cada centro, a su vez, están organizados en objetivos comunicativos y contenidos.

La revisión del modelo de contenidos permite vislumbrar una serie de aportaciones que promueven una experiencia de enseñanza y aprendizaje adaptada al contexto nipón en el ámbito de la didáctica de ELE. Creemos pertinente destacar la terminología novedosa que se usa para referirse a los descriptores de la competencia comunicativa, en este texto se habla a tres modos comunicativos: interactivo, interpretativo y expositivo que reagrupan los conceptos de comprensión, expresión e interacción, escrita y oral, pero de una forma más coherente. También, el uso de las columnas para organizar el contenido de cada tema deja entrever el orden de prioridad que los creadores de este documento quieren transferir al docente en su actuación didáctica en el aula. El modelo da prioridad a los contenidos pragmáticos y socioculturales y deja en último lugar a la gramática; no obstante, todo está en interdependencia, como el perfecto engranaje de un reloj que, en este caso, es la lengua.

El planteamiento de incluir contenidos pragmáticos desde el nivel inicial desafía los miedos de muchos docentes y las aportaciones de otros documentos curriculares que sugieren que es muy complicado presentar este aspecto de la lengua en niveles básicos y relega esta competencia a niveles superiores. Para terminar, recordar que el objetivo del modelo de contenidos es “dar énfasis por igual a la lengua y a la cultura” (Moreno y Ochiai, 2014: 517). Al evaluar este trabajo hemos podido comprobar que esta propuesta ha logrado

---

<sup>4</sup>(1) Hablar de uno mismo, de la familia y de los amigos; (2) Vida cotidiana; (3) Ciudades y transportes; (4) Los viajes; (5) Compras; (6) Comidas y bebidas; (7) Vida social; (8) Tiempo libre; (9) Estado físico y emocional; (10) El clima y la meteorología; (11) La casa y, por último, (12) Japón y los países hispanohablantes.

encontrar el equilibrio entre estos dos elementos, por consiguiente, promueve una experiencia de aprendizaje efectiva y duradera. El análisis realizado en los párrafos previos nos permite afirmar que el modelo de contenidos creado por GIDE está repleto de aportaciones novedosas que van a contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestra lengua en este país asiático; sin embargo, apreciamos algunas carencias que pueden entorpecer su aplicación en el aula. En primer lugar, consideramos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están relegadas a un plano secundario, de hecho, se menciona explícitamente su utilización solo una vez en todo el modelo. Este aspecto llama la atención, puesto que Japón es un país conocido por sus avances en la tecnología y, por esta razón, se presupone que las TIC deberían estar integradas en los proyectos curriculares de las instituciones educativas; sin embargo, en este texto no ocurre así.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que este modelo puede ser utilizado por enseñantes con poca experiencia, creemos que sería oportuno describir con más detalle la metodología didáctica que se debe poner en práctica en el aula. Este tipo de profesorado, recién licenciado y sin práctica docente, no es consciente de que hay ciertos enfoques que no funcionan en determinados contextos y que hay que aplicar unas estrategias concretas para conseguir utilizar de forma apropiada ciertos fundamentos metodológicos. En este documento se ilustra cómo enseñar varios contenidos y, tal vez, sería apropiado ampliar estos ejemplos para facilitar la labor a los profesores noveles y a los que, con más experiencia, están anclados en metodologías anticuadas y necesitan nuevas ideas para renovarse.

En suma, el modelo creado por GIDE se convierte en un documento esencial para avanzar en la enseñanza y el aprendizaje del español en Japón. Asimismo, es un documento que demuestra la necesidad de crear programas curriculares adaptados al contexto y a las necesidades específicas de los aprendientes y nos recuerda que la transferibilidad de proyectos lingüísticos y metodologías didácticas no es recomendable sin un análisis profundo de las características contextuales y de las necesidades de los discentes.

- ALEJALDRE BIEL, Leyre (2016), *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español en África Subsahariana: El caso de Gambia*. Tesis doctoral inédita. Universidad Pablo de Olavide
- FERNÁNDEZ VÍTORES (2016), *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Instituto Cervantes. Madrid. Disponible en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- GIDE (2012), "Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español" —Análisis de resultados—, [en línea], <http://gidetokio.curhost.com/archivos/201401analisisYresultados.pdf>
- MORENO, Concha y Sae OCHIAI (2014), "Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la lengua española en Japón", Narciso Contreras Izquierdo (ed.) Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE, *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, pp. 515-521
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2015), "La importancia internacional de las lenguas", *Informes del observatorio*, Instituto Cervantes.
- OCHIAI, Sae y MOYANO LÓPEZ, Juan Carlos (2011), "GIDE: trayectoria de un grupo dedicado a la enseñanza del español". *Cuadernos Canela*, Vol. XXIII, pp. 39-49. <http://www.canela.org/es/cuadernos/canela/canelapdf/Vol.%20XXIII/03-Sae%20O%20y%20J.C.ML.pdf>
- OLIVA GIL, José (2002), "Racionalidad y ámbitos del currículum: diseños curriculares", en Medina Revilla, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Sevillano García, M. L. (Coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas (Tomo I)*. Editorial Universitat, S.A.
- OTERO ROTH, Jaime (1995), "Una nueva mirada al índice de importancia de las lenguas", en Marqués de Tamarón (Coord): *El peso de la lengua española en el mundo*, pp. 235-282. NOGUEIRA LÓPEZ, Juan (2014), *La enseñanza de español como lengua extranjera en Asia Oriental*, Tra-

bajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo. Disponible en: [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28470/6/TFM\\_Nogueira\%20LÃşpez](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28470/6/TFM_Nogueira\%20LÃşpez) .

SERRANO AVILÉS, Javier (2014), “La enseñanza del español en el África Subsahariana: documentación y problemas”, en Serrano Avilés, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 15-92. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/ccas/capitulo1.htm>

Leyre Alejandre Biel  
Mahidol University International College (Tailandia)