

KORELL, JOHANNA LEA

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT, GIEßEN, ALEMANIA

## EL DESARROLLO HISTÓRICO, TENDENCIAS ACTUALES Y EL USO DEL LIBRO DE TEXTO DE ELE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE ALEMANIA DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA

### BIODATA

Johanna Lea Korell (Johanna.L.Korell@romanistik.uni-giessen.de) es Licenciada en Filología Hispánica y Germánica (alemán como L2) así como en Filosofía (Universidades de Gießen, Würzburg y Augsburg). Es doctoranda en Didáctica de las lenguas románicas por la Universidad Justus-Liebig de Gießen. Sus principales áreas de investigación abarcan el uso de materiales en el aula de ELE, la didáctica del plurilingüismo y la historia de la enseñanza de ELE en Alemania.

### RESUMEN

En el siguiente artículo se examinará el libro de texto de ELE en el contexto educativo alemán desde una perspectiva teórica. Como punto de partida, se trazará históricamente el desarrollo específico de ELE en Alemania para contextualizar la comprensión general del objeto de investigación, ya que es una asignatura de corta tradición en las escuelas secundarias alemanas y todavía no goza del mismo estatus que el inglés y el francés. Tras un enfoque tanto histórico como lingüístico-político del contexto institucional que constituye el marco para el uso de los libros de texto, se examinará cómo los libros de texto o, en sentido general, los materiales para el aprendizaje y la enseñanza de ELE se han desarrollado y modificado desde el siglo IX, a fin de mostrar las tendencias actuales de desarrollo en el diseño de libros de texto de ELE en Alemania. A la perspectiva teórica del objeto de investigación seguirá un enfoque práctico con una parte empírica, que presentará tanto las líneas de investigación sobre la utilización de los libros de texto como los resultados anteriores, a fin de determinar los desiderata en el ámbito del uso de los libros de texto en la enseñanza de las lenguas románicas en general y del español en particular, especialmente para el mundo de habla alemana, mostrando las posibilidades de interconectar las dimensiones de la investigación de los libros de texto (análisis, desarrollo, uso) con el fin de generar resultados más globales y con mayor perspectiva.

**PALABRAS CLAVE:** Historia y estatus actual de ELE, libro de texto, Alemania, desarrollo, uso

### THE HISTORICAL DEVELOPMENT, CURRENT TRENDS AND USE OF ELE TEXTBOOKS IN GERMAN EDUCATIONAL CONTEXTS FROM A THEORETICAL PERSPECTIVE

In the following article, Spanish textbooks in the German educational context will be examined from a theoretical perspective. As an starting point, the specific development of Spanish as a foreign language in Germany will be historically traced in order to contextualize the overall understanding of the object of investigation, as it is a subject with a short tradition in German secondary schools and still does not enjoy full equality with English and French. After a historical as well as linguistic-political approach to the institutional context that forms the framework for the use of textbooks, it will be examined how textbooks or, in a general sense, materials for learning and teaching Spanish have developed and changed since the 9th century, in order to show current development trends in the design of Spanish textbooks in Germany. The theoretical perspective on the object of investigation will then be followed by a practical and partly empirical approach, which will present both lines of research on the use of textbooks and previous

findings, in order to identify research desiderata in the area of textbook use in the foreign language teaching of Romance languages in general and Spanish in particular, especially for the German-speaking world, and to show possibilities for interconnecting the dimensions of textbook research (analysis, development, use) in order to generate more global and perspective-rich findings.

KEY WORDS: History and current status of ELE, textbook, Germany, development, use

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

Los libros de texto siguen considerándose como la “base para la adquisición de lenguas extranjeras” (Michler 2017, 5) en el nivel I de enseñanza secundaria (Funk 2016, 440). La constatación anterior coincide también con el resultado de un estudio empírico de Sikorová sobre el uso de libros de texto (2011):

Teachers used the textbooks as fundamental sources for intended curriculum. Most teachers prepared their lessons with textbooks in mind (strictly speaking also in hand). Textbooks seemed to have a really strong impact, at least on the content. The majority of teachers reported they used textbooks as a source of subject matter, not only for the selection of topics, but for determining scope and sequence (Sikorová 2011, 18-19).

En el discurso científico, las funciones de los libros de texto se describen y clasifican de maneras diferentes. Sin embargo, las funciones que se enumeran a continuación, son unánimemente mencionadas:

- control / coordinación de la clase (Rösler 1994, 73-74)
- definición de los objetivos de la clase (Neuner 2003, 399-400)
- selección y precisión de los temas, del contenido y de los medios / materiales (*ibid.*)

- ponderación de los contenidos (*ibid.*)
- estructuración de las clases y selección de formas sociales (en pareja, solo, en grupo) (*ibid.*)
- preparación y repaso de las clases (Thaler 2016, 181)
- libro de consulta para los alumnos (Königs 1983, 395-398)
- seguridad en el aprendizaje y posibilidad de repetición para los alumnos (Michler 2017, 21)
- comparación y estandarización de la enseñanza (Bohnensteffen 2011, 121f.)

No obstante, la crítica al libro de texto cuenta con una larga tradición a pesar de -o precisamente debido a- este dominio del libro de texto (Thaler 2011, 16). Los comentarios críticos sobre el libro de texto pueden ser resumidos de la siguiente manera:

Coursebooks do not cater for the whole person; nor do they take adequate account of differences in learning preferences; [...] do not reflect the findings of research into language, language use or language acquisition; [...] their representation of cultural realities is limited, biased or inaccurate; [...] marginalize teachers; [...] all external materials are an obstacle to real communication. (McGrath 2013, 8-15).

Una renuncia tan radical a los libros de texto como la exigen los representantes constructivistas (Thornbury 2000; Wolff 1994) es cada vez más rara. Thaler (2014, 11) tampoco ve una alternativa seria a los libros de texto para la adquisición de idiomas extranjeros en la escuela que pueda conciliarse con la vida escolar cotidiana y los retos de la profesión docente. En el discurso científico alemán existe un amplio acuerdo en que los libros de texto pueden ser una ayuda útil para la enseñanza, si son usados de manera crítica, creativa y flexible (Elsner 2016, 443; Kurtz 2001, 47).

Si se consideran las tendencias actuales en la elección de lenguas extranjeras por parte de los alumnos en Alemania, se puede ver que el español como lengua extranjera resulta cada vez más atractivo y que el número de alumnos está aumentando (Statistisches Bundesamt 2019, 21). Sin embargo, la situación de ELE varía mucho de un estado alemán a otro, con unas cifras porcentuales respecto a la totalidad del alumnado en las escuelas estatales secundarias que van desde el 16,9% en Hamburgo, pasando por un 12% en Bremen y hasta el 1,9% en Renania-Palatinado (en todos los años escolares) (*ibíd.*; Bär 2017, 88).

La tendencia muestra que no solamente hay un aumento en el número de estudiantes alemanes que están aprendiendo español, sino que esto además se produce a una edad cada vez más temprana, es decir, a partir del sexto o séptimo grado (Bär 2016, 555). Todos estos datos nos permiten afirmar que su enseñanza se encuentra consolidada y con una tendencia creciente, lo que debería ser motivo de una discusión científica más profunda.

## 2. LA HISTORIA Y LA SITUACIÓN DE ELE EN (EL SISTEMA EDUCATIVO DE) ALEMANIA

Antes de explicar la situación actual del español como materia de enseñanza en las escuelas alemanas, se examinará brevemente su desarrollo histórico, porque muchos de los problemas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras solo se pueden entender si se conoce su trayectoria.

Steinhilb explica que hay poca información sobre el español en el sector escolar alemán antes del siglo X (Steinhilb 1985, 1). No obstante, Voigt data los comienzos del aprendizaje del español en los siglos IX y X, aunque esto no ocurriera en contextos institucionalizados (Voigt 1998, 23).

A finales de la Edad Media y a principios de la Edad Moderna, los contactos germano-españoles se extendieron y traspasaron el ámbito restringido de las relaciones dinásticas e individuales (*ibíd.*, 24). Posteriormente, el dominio político y cultural que España ejerció en Europa durante el siglo XVI conllevó un considerable aumento de los contactos entre el idioma alemán y el español. La mejora de la tecnología de la impresión de libros fue acompañada de un aumento del número de materiales de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, gramáticas, diccionarios y libros de conversación). En aquella época, la práctica didáctica estaba determinada por la gramática latina y el material lingüístico se orientaba a la metodología clásica de gramática y traducción, que incluía, por ejemplo, la memorización de paradigmas y la discusión de fenómenos gramaticales. A su vez, en las escuelas de idiomas también se perseguían objetivos comunicativos prácticos, por ejemplo, la práctica de diálogos o la preparación de listas de vocabulario para el uso personal (*ibíd.*, 26).

Con el declive político de España a principios del siglo XVII, la importancia del español va disminuyendo hasta la segunda mitad del siglo XIX (Reinfried 2013, 32).

La profunda reforma del sistema de enseñanza secundaria y de enseñanza media (1870) dio lugar a la rápida expansión y desarrollo del sistema de *Realschule*, así que las lenguas extranjeras modernas asumieron un papel más importante que antes. Sin embargo, el español solo recibió una atención marginal y se enseñaba principalmente en las escuelas secundarias, fuera del plan de estudios oficial, como una asignatura facultativa. Tampoco se podían obtener títulos relevantes eligiendo el español como lengua extranjera, sobre todo porque la formación de profesores de español no estaba suficientemente representada en las universidades (Voigt 1998, 41). Haack atribuye las escasas oportunidades del desarrollo de la enseñanza de español en Alemania a la falta de una política lingüística del español equivalente a la del inglés y el francés en cuanto a la oferta en los institutos y universidades (Haack 1921, 400).

Ya a comienzos del siglo XX, el español se enseñaba en las escuelas secundarias, en las escuelas de enseñanza secundaria superior y en los colegios de enseñanza secundaria orientados a la formación profesional, con una ligera tendencia al alza (Voigt 1998, 42). No obstante, fue después de la Primera Guerra Mundial cuando experimentó un considerable auge y una mayor popularidad, ya que los países hispanos demostraron su neutralidad a Alemania durante la guerra (Reinfried 2013, 32). El español se introdujo en esa época como tercera lengua extranjera o como curso opcional en muchos institutos de enseñanza secundaria y se podía elegir como alternativa al francés, a veces también como segunda lengua extranjera. En Bremen y Hamburgo, el español a veces fue la primera lengua extranjera (Grünwald 2017a, 13). El breve resurgimiento del interés por España que se había experimentado tras la victoria de Franco en la Guerra Civil Española, debido a la afinidad política de los nacionalsocialistas, se transformó sin embargo, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, en la mayor crisis de la enseñanza del

español, con un dramático descenso del interés por la asignatura (*ibid.*; Voigt 1998, 45).

No fue hasta 1954 cuando la situación mejoró con el establecimiento del Convenio Cultural entre la República Federal de Alemania y España. Bajo este nuevo contexto, la República Federal de Alemania se comprometió a promover la enseñanza del español. Sin embargo, hubo que esperar a la Conferencia de Ministros de Educación (1960), en la que se plantearon las posibilidades y se reintrodujo el español como asignatura optativa. Las directrices y los planes de estudio desempeñaron un papel importante en la consolidación cualitativa de su enseñanza. Bremen fue el primer estado federal que publicó planes de estudio para el español en 1950. A pesar de esto, el desarrollo de la enseñanza del español hasta los años 70 fue lento.

Así, con respecto al desarrollo del español como segunda lengua extranjera en la República Federal de Alemania, se puede observar que hasta los años ochenta se enseñaba como segunda lengua extranjera en el nivel I de enseñanza secundaria, especialmente en Berlín, Bremen y Hamburgo, por ejemplo, en los institutos (de comercio) y de formación profesional, así como en las escuelas modernas de enseñanza secundaria a partir del séptimo grado.

Hasta el momento de la reunificación de Alemania, en la antigua República Democrática Alemana el español como lengua extranjera tenía poca importancia. Con la unificación, en la década de 1990, su enseñanza se convirtió en un tema importante de la política lingüística en los nuevos estados alemanes (Turingia, Sajonia, Sajonia-Anhalt). A pesar de ello, la carencia de profesorado de español era notoria y el ruso prevaleció (Bernecker 2006, 157). Aún hasta día de hoy, bien entrado el siglo XXI, en los nuevos estados alemanes, el número de alumnos que asisten a clases de español en las escuelas de enseñanza general y profesional está significativamente por debajo

de la media del resto de estados federales de Alemania (Grünewald 2017b, 42).

A nivel europeo, en el Tratado de Maastricht (1992) se dio mayor importancia al conocimiento sólido de varios idiomas extranjeros, de lo que también se benefició el español. En ese momento, se hizo evidente el problema del desajuste entre la creciente demanda y la falta de personal suficientemente cualificado en la República Federal de Alemania, como observa Iñiguez Hernández:

Las cifras de crecimiento no son tan satisfactorias. La oferta de español en el sistema educativo no crece al ritmo de la demanda y se muestra tozuda e irritantemente rígida. Todos conocemos las causas: las limitaciones presupuestarias limitan el crecimiento de las plazas, sin las que no hay nuevos alumnos ni estímulos para que se formen más profesores (Iñiguez Hernández 2003, 31).

Ya en el siglo XXI, el español como lengua extranjera en la educación no se cuestiona como antiguamente. Además, las nuevas estadísticas señalan que los jóvenes y adultos alemanes muestran interés por las clases de español. Una encuesta de Forsa (2012) confirma que el 50% de los estudiantes que respondieron elegirían el español como segunda lengua extranjera si existiera la oferta. Según el "Eurobarómetro 55.1 Especial", el español es la lengua extranjera más popular entre los jóvenes a nivel europeo (29%) (Frings 2006, 76).

De hecho, en la actualidad se enseña el español en todos los tipos de escuelas y en todos los grados. En la mayoría de los estados federales, el español puede ser elegido como un curso básico o avanzado y también se puede tomar como asignatura para el Abitur (Voigt 1998, 47). El español puede ser la primera, segunda, tercera o incluso cuarta lengua extranjera en la escuela, lo que resulta en diferentes condiciones de aprendizaje y consecuencias metodológicas y

didácticas. En las escuelas alemanas de educación general, el español ocupa, después del inglés, el francés y el latín, el cuarto lugar de las lenguas más frecuentes que se aprende en el nivel I de enseñanza secundaria.

En el nivel secundario II, el español es el tercer idioma extranjero más elegido, a menudo como nuevo idioma extranjero después de haber abandonado la asignatura de francés o latín (Grünewald 2017b, 44). En todo el país, el español se considera como la tercera lengua extranjera típica (Bär y Franke 2016, 11) y también se caracteriza por su posición establecida como tercera lengua extranjera en el *Gymnasium* (Frings 2006, 75).

Como segunda lengua extranjera, el estatus del español está menos consolidado. Sin embargo, se observa una tendencia al alza (Bär 2016, 555). De hecho, en algunos institutos de enseñanza secundaria también se ofrece el español como primera lengua extranjera a partir del quinto grado.

En la enseñanza primaria, el español está actualmente menos representado. Esto se debe, por un lado, a la decisión de ofrecer el inglés como primera lengua extranjera en todo el país, con pocas excepciones, y, por otro lado, a la fuerte demanda del francés en las escuelas primarias Waldorf (Grünewald 2017b, 43). En las escuelas de formación profesional, el español está tradicionalmente muy representado. Casi el doble de estudiantes aprende español en vez de francés (Vences 2015, 16).

Como se ha podido deducir, no es posible hacer una declaración uniforme sobre el estatus del español como lengua extranjera en Alemania de manera generalista. En Bremen, Hamburgo y Berlín el español ocupa el segundo lugar de las lenguas más frecuentes que se aprende en el nivel secundario I después del inglés.

En Hesse, Baja Sajonia y Renania del Norte-Westfalia también hay numerosas posibilidades de asistir a clases de español como asignatura optativa-obligatoria, o mejor dicho, como segunda lengua extranjera (Grünewald 2017a, 15). En Turingia, Sajonia y Sajonia-Anhalt, el español sigue teniendo un papel marginal. En cambio en el Sarre, el español como tercera lengua extranjera tiene un significado especial. Allí un tercio de los estudiantes de un año escolar asiste a clases de español (Bär 2017, 88).

Sin embargo, en algunos estados federales, su enseñanza aún no está suficientemente promovida políticamente. En Baviera, por ejemplo, no existe la posibilidad de asistir a clases de español como primera o segunda lengua extranjera (Grünewald 2017a, 15).

Según los datos presentados, se puede afirmar que el español registra elevados índices de crecimiento a pesar de la disminución del número de estudiantes en general. En el discurso de investigación, se habla a menudo de un auge del español. Bär y Franke explican que se trata más bien de un “boom de valores porcentuales” (Bär y Franke 2016, 11, traducción propia).

### 3. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS LIBROS DE TEXTO DE ELE EN ALEMANIA

Como ya se ha indicado en el capítulo anterior, los materiales desempeñan un papel fundamental en la adquisición de idiomas extranjeros desde hace siglos. Por esta razón, a continuación se examinará la evolución histórica de los libros de texto para la enseñanza de ELE en Alemania, a fin de identificar las tendencias actuales en su desarrollo.

Antes de trazar la evolución de los libros de texto, es importante mencionar que cada libro de texto refleja el nivel de desarrollo y la priorización de la didáctica y metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, y se comprende como resultado de la discusión socio-política, pedagógica y científica de cada época (Neuner 1994, 14).

En general, la tradición de los libros de texto se remonta a mediados del siglo IV, cuando Donatus publicó sus dos libros de texto de gramática para el latín, que todavía hoy influyen en la manera en la que se piensa y habla sobre la lengua (Brill 2005, 13).

En el siglo XVI, principalmente debido a la intensificación de los contactos políticos y económicos entre Alemania y España, pero también a causa de la anteriormente mencionada mejora de la tecnología de la impresión de libros, se observa un considerable aumento de los materiales de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, gramáticas, diccionarios, libros de conversación y diálogo). En ese momento, los materiales de enseñanza y aprendizaje están dirigidos a las élites educativas y la mayoría de ellos no se produce en Alemania (Voigt 1998, 24). En esa época, en Alemania se crean colecciones de vocabulario multilingüe, lo que era una práctica común, y diccionarios alemán-español, que resumían los diccionarios ya existentes y modificaban las combinaciones de idiomas (Sánchez Pérez 1992, 52). En Alemania, la producción de gramáticas de enseñanza y aprendizaje del español comienza con un cierto retraso en comparación con Italia (D’Urbino 1560; Miranda 1566), Francia (Oudin 1597), Inglaterra (del Corro 1586) y Bélgica (Meurier 1558): hasta entonces, se importaban de otros países (Sánchez Pérez 1992, 52; Neumann-Holzschuh 1991, 258).

Con respecto a las gramáticas, se puede afirmar que la mayoría que aparecieron en el siglo XVII para aprender español estaban escritas en latín. En este contexto se puede mencionar la primera gramática



latino-española escrita en Alemania por Doergangk en 1614 (“Institutiones in linguam Hispanicae”) y la gramática española escrita por Reinhardt en 1696 (Voigt 1998, 31-33; Sánchez Pérez 1992, 111).

No fue hasta principios del siglo XVIII que el número de libros de texto y diccionarios españoles publicados en Alemania aumentó. Se publicaron por primera vez y en gran número nuevas ediciones de obras ya existentes, como la “Nouvelle Grammaire Espagnolle” (Sobrino 1697) o la “Gramatica spagnuola, ed italiana” (Franciosini 1707) (Sánchez Pérez 1992, 103, 141; Franzbach 1975, 40).

Algunos años más tarde, en 1711, Cramer escribió su extensa gramática de tres volúmenes con elementos de teoría de la morfología, sintaxis y fraseología.

En el ámbito de los países germanos, también se puede mencionar la gramática de Eder publicada en Viena en 1714. Nueve años más tarde Moratori publicó “una instrucción fundamental para aprender el idioma español” (1723), que consta de las siguientes partes:

- I. Diálogos españoles y tudescos, mezclados con historias recreativas
- II. Una pequeña y utilissima Gramatica tan para los alemanes que aman lo Español, quan aun para los Españoles aficionados a la lengua Tudesca
- III. Cartas Españolas y Alemanas
- IV. Un Lexicon Español y Tudesco
- V. Un Vocabulario Aleman y Español (Sánchez Pérez 1992, 145).

Hacia finales de siglo, se puede observar un florecimiento de los estudios del español en Alemania, en, entre otras cosas, los numerosos libros que se publican en este país. En esta época Bertuch

también contribuyó de manera considerable a la difusión de la lengua española publicando en 1790 el “Manual de la lengua española”, que consiste en una colección de textos, acompañada de un diccionario español-alemán. Además, es importante mencionar sus traducciones de, por ejemplo, *Don Quijote*, *Fray Gerundio de Campazasy* las canciones de la Villega (Sánchez Pérez 1992, 146).

Otras gramáticas y diccionarios del español en Alemania en el siglo XVIII fueron publicados por Barth (1778), por Calvi (1790), Wagener (1795) y Fischer (1799), que era un libro de conversación que combinaba elementos lingüísticos y didácticos, a la vez que se orientaba a la práctica (Briesemeister 2004, 259; Sánchez-Pérez 1992, 146)

En el siglo XIX, está surgiendo una nueva generación de libros de texto, en parte debido a los métodos y materiales desarrollados por varios autores, como, por ejemplo, Meidinger, Ahn y Ollendorff (Sánchez-Pérez 1992, 179).

Siguiendo el método para el francés de Meidinger, Beneke (1814) diseña una gramática española, a la que siguen ejercicios prácticos, diálogos y situaciones cotidianas (*ibid.*). No obstante, se han seguido desarrollando gramáticas “[...] que se limitan a lo puramente gramatical [...]” (*ibid.*, 180). Ejemplos en el contexto alemán fueron la gramática de Reil (1817) y la de Lüdger (1828) (*ibid.*).

Se logran considerables alternativas metodológicas para la concepción de materiales para las clases de español, con, entre otros, el método de Ahn y Ollendorf, aunque Ahn no llegara a alcanzar la fama de Ollendorf (*ibid.*, 184).

Según el método Ahn (1860), un libro de texto consiste en numerosas lecciones cortas, material gramatical, listas de palabras individuales,

ejercicios de traducción posteriores, estructuración sencilla del vocabulario y diálogos. Respecto al método de Ollendorff (1858), contiene estos, entre otros, numerosos elementos innovadores:

- secciones de preguntas y respuestas en los textos de las lecciones con el fin de generar interacción entre estudiantes y profesores;
- énfasis en lo oral;
- consideración de la progresión;
- alejamiento de la orientación gramatical;
- compilación del material para la práctica del idioma según aspectos pragmáticos y situacionales, así como según la función del idioma (Sánchez Pérez 1992, 184-186).

El libro de Funck (1868), que está explícitamente adaptado a las necesidades de los estudiantes alemanes, el de Schilling (1882) y el de Kordgien (1887) presentan cómo se ha aplicado el método de Ollendorff al contexto educativo del español como lengua extranjera (*ibíd.*, 190). En el ejemplo de Schilling se puede ver la influencia del método ollendorfiano en la organización de una lección:

- Se empieza con el enunciado o explicación de una regla gramatical.
- Se pasa luego a la ejemplificación mediante palabras con traducción a la lengua materna.
- Se finaliza con ejercicios de traducción directa e inversa. En ocasiones también se dan algunas notas explicativas a pie de página (*ibíd.*).

Otro método común según Otto/Marquard Sauer fue implementado a partir de 1868 en la concepción de los libros de texto de español, pero se considera relativamente conservador y orientado a la gramática.

En el área de los manuales de traducción interlineal, Langenscheidt (1856) desempeña un papel central en Alemania. Las características innovadoras de este método fueron, entre otras, las siguientes:

- la representación de sonidos mediante signos escritos
- el rechazo de la suposición de que se aprenden las lenguas sólo oralmente (Sánchez Pérez 1992, 208)

Los materiales diseñados van dirigidos especialmente a adultos, “[...] mayormente autodidactas, el temario está programado metódicamente, aislando problemas concretos y consolidándolos mediante una gran variedad de ejercicios, aunque sobresalen los de la traducción directa e inversa” (*ibíd.*). Para el idioma español hay que notar que no fue hasta el siglo XX cuando se empezaron a escribir libros de texto según este método (Sánchez Pérez 1992, 208).

También se puede ver el impacto que otros países extranjeros y sus principios didácticos tienen en el desarrollo de los libros de texto de español en Alemania, por ejemplo, el método de Hamilton, Jacotot, Marcel, Dufief y Robertson.

Como precursor del método audio-oral, el Sistema de Maestría (Prendergast 1864) fue adaptado por Rosenthal para el aprendizaje del español en Alemania. Varias décadas después, en 1890, y teniendo en cuenta el deseo y la demanda de comunicarse más rápidamente con los hablantes nativos, las características del método Berlitz se aplicaron a la enseñanza del español, centrándose en la



lengua auténtica, la conversación oral y contando con la presencia en el aula de hablantes nativos como docentes (Sánchez Pérez 1992, 210, 223, 238).

En el siglo XX sólo se cuentan unos pocos títulos teóricos independientes en el campo de la didáctica de ELE. La enseñanza y el aprendizaje del español se considera desde el punto de vista de las ciencias filológicas de referencia. Aunque el espectro metodológico del material didáctico del español es comparable al de las otras lenguas extranjeras más recientes, difiere considerablemente en cuanto a la cantidad y suele ser publicado por los editores después del de las otras lenguas (Voigt 1998, 43). El material didáctico disponible para las clases de español en esa época incluía métodos comunicativos, visuales, dialógicos y monolingües (Aragó y Pichon 1925), contenidos de lenguaje específico y orientados al grupo destinatario (Keller 1921; Großmann 1922, sobre el uso lingüístico sudamericano) o aspectos de pronunciación y fonética (Menzerath y de Oleza 1928).

No fue hasta mediados del siglo XX, con el método audiolingual, posteriormente audiovisual, cuando se crearon nuevos libros de texto, que por primera vez también incluían, entre otros, fonogramas y vídeos, que fueron los primeros elementos importantes para el concepto actual de libro de texto, con sus componentes análogos y digitales (Funk 2016, 436). En ese momento, la editorial Hueber desempeña un papel pionero en la producción de materiales didácticos en el contexto de la enseñanza de ELE en Alemania<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En cuanto a la orientación del presente artículo, se hace referencia a determinados libros de texto, que se explican brevemente en sus características principales y sus enfoques.

*Español vivo* (1960), que originalmente también fue diseñado para la educación de adultos, se está utilizando también en escuelas de enseñanza secundaria y escuelas de formación profesional, porque todavía no había libros específicos para estos tipos de escuela. En estos libros de texto se encuentran varias lecciones cortas que se refieren a temas cotidianos, como, por ejemplo, la familia y el tiempo libre. Los manuales del profesor contienen notas metodológicas sobre la introducción de la gramática, los textos, los ejercicios, los dictados y el fomento tanto de la comprensión auditiva como de las competencias conversacionales. Además, se publicaron otros libros de texto para ELE: *Weltsprache Spanisch* (1954), *Spanisch für Sie* (1973) y *Español para todos* (1974).

La editorial Klett, que hoy en día es una de las editoriales más famosas en el sector de materiales didácticos, publicó en 1976, con el título *Eso es*, el primer libro de texto regular, en el sentido de un sistema que contiene componentes diferentes, como, por ejemplo, el libro del alumno, un cuaderno de ejercicios, un manual para el/la profesor/a y un CD. *Eso es* se puede caracterizar como un libro de texto que está fuertemente orientado hacia el método comunicativo (Reimann 2016, 19). La mayoría de los textos reflejan situaciones auténticas y/o contienen información regional sobre España y América Latina. Se presentan diferentes tipos de ejercicios y el contenido gramatical se explica principalmente mediante oraciones de ejemplo.

Otros libros de texto que ya contienen una combinación de diferentes materiales editoriales son *Kontakte Spanisch* (1980), que se basa en la lingüística pragmática y *Temas* (1983). En el manual para el/la

profesor/a de *Kontakte Spanisch* ya se encuentran, entre otras cosas, explicaciones sobre las posibilidades para la diferenciación en el aula.

En este punto, parece necesario aclarar brevemente la situación específica de los libros de texto de ELE en la República Democrática Alemana (RDA). Incluso hasta 1989 el único libro de texto autorizado, en una forma completamente anticuada, fue *Estudiamos Español* (1969), que muestra los contenidos de la RDA y de Cuba. Dicho libro de texto no refleja -por cuestiones de manipulación ideológica- las condiciones políticas y sociales reales (Helle 1993, 125).

En la década de 1990, fueron publicados, entre otros, *Intercambio* (1994) y *Rápido* (1997), con diferentes orientaciones didácticas. *Intercambio*, por ejemplo, se centra en el uso del lenguaje coloquial del español moderno teniendo en cuenta las características especiales del español de América Latina. Las autoras señalan, además, que promueve el aprendizaje independiente haciéndolo transparente y enseñando estrategias de trabajo. Los profesores deben actuar con la ayuda del libro como organizadores y consejeros. *Rápido*, por otra parte, tiene un enfoque cognitivo y se dirige más a los estudiantes que están acostumbrados a aprender y a los estudiantes con conocimientos de otras lenguas románicas.

A partir de 1994, comenzó la concepción de los libros de texto para el nivel I de enseñanza secundaria debido al aumento del número de alumnos. En este momento, sólo se elaboran libros de texto para la enseñanza del español como tercera lengua extranjera (por ejemplo, *Línea verde* (2006)).

*Línea verde* (2006) tiene por objeto, en particular, promover la competencia comunicativa a través de situaciones auténticas y presta mayor atención a la comprensión auditiva. Además, se centra en el aprendizaje y las técnicas de trabajo. La integración de módulos (más

independientes de la lección) debe asegurar un trabajo más flexible e individual con el libro de texto.

Debido al creciente interés por el español como segunda lengua extranjera -a pesar del desgraciadamente lento aumento del número de alumnos correspondientes, por falta de docentes e institutos que lo oferten, (Christ 2004, 78)-, desde principios de la década de 2000 se comienzan a desarrollar libros de texto para la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. Algunos de ellos, de hecho, todavía existen en nuevas ediciones: *¿Qué pasa?* (2006, 2016), *¡Apúntate!* (2008, 2017), *¡Vamos Adelante!* (2014) y *¡Arriba!* (2015).

Los tres libros de texto tienen un enfoque por tareas, competencias y en parte orientado a la acción. Se ponen gran énfasis en la comunicación y las situaciones y personas auténticas. Los libros de texto mencionados contienen posibilidades de diferenciación y, en diversa medida, también materiales digitales adicionales. En particular, se centran en la práctica de conversación y la comprensión audiovisual. Además, se integran parcialmente elementos multilingües, ejercicios de movimiento y juegos de gramática.

En comparación con la situación de los años 1950, hoy en día ya no existe un monopolio de una única editorial, aunque, por supuesto, haya editoriales que son más conocidas y dominantes que otras. Para dar algunos ejemplos, las siguientes editoriales publican actualmente materiales didácticos para la enseñanza de ELE (en orden alfabético): Buchner, Cornelsen, Hueber, Klett y Westermann/Diesterweg. Cornelsen, Klett y Westermann/Diesterweg son las mayores editoriales de libros de texto de Alemania, con cifras de ventas de entre 260 y 300 millones en el año 2015 (Hautsch 2016, 17).

En retrospectiva, se puede ver que el desarrollo de libros de texto de español no tiene una tradición tan larga en Alemania en comparación con el desarrollo de libros de texto de inglés o francés como lengua extranjera; pese a ello, en poco tiempo se han escrito libros de texto de español equivalentes.

#### 4. TENDENCIAS ACTUALES EN EL DESARROLLO DE LIBROS DE TEXTO DE ELE EN ALEMANIA

Complementando lo expuesto en el capítulo anterior, se presentarán tendencias actuales que han influido, influyen o muy probablemente van a influir en el desarrollo de los libros de texto.

La primera tendencia descrita por Thaler (2011, 21) se refiere a la *expansión*, la expansión cuantitativa del libro de texto, por ejemplo, el libro de texto (electrónico), el cuaderno de ejercicios, el manual para profesores, CD/DVD, aplicaciones, etc. Aunque la enorme oferta en el mercado de materiales pueda llevar a confusión a los profesores, puede servir para satisfacer más necesidades de enseñanza y aprendizaje tanto de parte de los profesores como de los alumnos.

Otra tendencia a la que se enfrenta más que nunca el actual desarrollo de los libros de texto es la diferenciación (*ibid.*). A nivel estructural, esto se puede ver, por ejemplo, en la oferta diferenciadora interna del libro de texto a través de, entre otras cosas, la modularización, la separación en partes obligatorias y opcionales o la gradación en tareas según su grado de dificultad. Además, hay numerosos materiales adicionales para la autoevaluación, la promoción de los alumnos más lentos, la consideración de los diferentes conocimientos previos o la preparación individual para las pruebas de clase.

Fäcke (2016, 40-41) no sólo tiene en cuenta la heterogeneidad, sino también la diversidad lingüística y cultural de los grupos de aprendizaje, cuestión de importancia central para el desarrollo de los libros de texto. La diversidad lingüístico-cultural de los alumnos se debe tener en cuenta en el contexto de sus biografías de adquisición del idioma. En *Descubramos al Español - Español interlingual* (2012), un libro de texto publicado en Austria, se considera explícita y sistemáticamente la intercomprensión y el multilingüismo mediante comparaciones lingüísticas continuas y referencias a otros idiomas romances (Rückl 2019, 378). La *Gramática de la lengua española* (2012) también contiene referencias constitutivas de paralelismos con el francés y el inglés. Además, se han desarrollado plataformas de tareas multilingües (Leitzke-Ungerer 2012) para las clases de español, que permiten el aprendizaje multilingüe e interconectado de los idiomas español e inglés a partir del quinto y sexto grado, que se pueden implementar directamente durante el trabajo con el libro de texto.

Además, también se hace referencia a la pluricentricidad del idioma español, de modo que numerosos libros de texto en español no sólo contienen información sobre ciudades, países y gente (famosa) de América Latina y del Sur, sino que también muestran la gran variedad léxica del español. Sin embargo, la mayoría de los libros de texto de ELE, publicados en Alemania y también en Austria, representan lingüísticamente la norma estándar peninsular -incluso más específicamente, "centropeninsular"-, que es, entre otros, reconocible a nivel de morfología verbal y por el pronombre *vosotros* (Corti 2016, 91). El español latinoamericano se introduce y se presenta predominantemente de manera contrastiva (*ibid.*, 92).

Otra tendencia es la multimedialización, en cuyo contexto se crean materiales de carácter auditivo, visual, audiovisual e interactivo, por ejemplo, DVD auténticos, aplicaciones para estudiar y practicar la

lengua, software para planificar las clases y herramientas web. El desarrollo de nuevos componentes de los libros de texto y la refinación de los materiales existentes tienen por objeto facilitar, simplificar y mejorar el trabajo de los profesores. Por lo tanto, deben coadyuvar a la *economización* del trabajo (Thaler 2011, 22).

Además, Thaler (*ibíd.*, 22-23) explica en su contribución sobre el futuro libro de texto la tendencia a la *innovación*. Esto incluye, entre otras, las siguientes medidas:

- la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*;
- el desarrollo de normas nacionales de educación (*Bildungsstandards*);
- el enfoque por competencias y tareas;
- la agilización de competencias verificables;
- la implementación de ideas del constructivismo.

No se debe desatender el carácter económico del producto "libro de texto", que desempeña un papel dominante en el desarrollo. Thaler (*ibíd.*, 23) habla de *oligopolización* en este contexto, ya que sólo unos pocos editores dominan el mercado de los libros de texto, lo que significa que tienden a influir en las decisiones individuales de las escuelas, debido a que tienen a su disposición instrumentos más potentes de relaciones públicas.

Como parte del proceso de *nivelación*, incluso las editoriales que solían promover la enseñanza tradicional con un enfoque gramatical y centrado en el profesor, han adoptado ahora formas de aprendizaje

más abiertas y promueven la autonomía. En general, todos los libros de texto actuales están comprometidos con un enfoque comunicativo que se centra en gran medida en el estudiante, con el que se intenta aplicar las normas del Ministerio de Educación y se prevé varios niveles de progresión, al tiempo que se sigue haciendo hincapié en la progresión léxica y gramatical (*ibíd.*, 23-24).

Otra tendencia de desarrollo es la *regionalización* de los libros de texto, lo que significa que se están desarrollando versiones diferentes para cada uno de los estados federales de Alemania (*ibíd.*, 24).

Además, es importante mencionar, en particular en el contexto de la diversificación de los medios educativos, una línea de desarrollo que se centra en la implementación de elementos de realidad aumentada (RA) en el trabajo con libros de texto. Esta tendencia de desarrollo se puede observar hoy en día principalmente en los libros de texto para la educación de adultos (por ejemplo, *Impresiones* (2019)).

Una de las cuestiones centrales que surgen del estado actual de la investigación se refiere al valor añadido de la utilización de la RA para el aprendizaje de idiomas. El desarrollo de medios educativos "híbridos" parece tener una importancia significativa en el desarrollo de libros de texto. En combinación con un libro de texto impreso y otros componentes, todas las posibilidades que ofrece la RA pueden cumplir una variedad de funciones y propósitos, por ejemplo:

- como ayuda de aprendizaje para una mejor comprensión de las tareas e instrucciones en la página impresa a través de un soporte digital;
- para enriquecer la página del libro de texto impreso con imágenes virtuales (videos, recorridos 3D);

- para apoyar a los alumnos en el reconocimiento de los aspectos léxico-gramaticales de la lengua a través de ventanillas desplegadas interactivas con consejos de aprendizaje o en forma de un intercambio comunicativo en el blog del aula (Kurtz 2018, 54).

Además, la RA puede desempeñar un papel central e innovador en el contexto de la diferenciación de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas extranjeros, porque posibilita, por ejemplo:

- La captación de los intereses individuales de los alumnos preparando una interfaz de usuario flexible y multimodal que pueda representar el idioma y la cultura de diversas maneras (visual, auditiva, etc.).

- El ofrecimiento de tareas y actividades adicionales, por ejemplo, en el área de la comprensión de textos: las preguntas en el libro pueden ser complementadas por la presentación digital destacada de algunos pasajes del texto o por las opciones de marcadores y notas digitales (*ibid.*, 55-56).

Un problema que sigue preocupando respecto al desarrollo de los libros de texto es el aspecto de la autenticidad de los textos utilizados y las tareas del libro de texto (Fäcke y Mehlmauer-Larcher 2017, 8). En el contexto del mencionado procedimiento de la RA, se puede contribuir a promover el carácter auténtico de los materiales, por ejemplo, mediante un recorrido en 3D por una ciudad.

Sin embargo, incluso si se adoptaran todas estas tendencias de desarrollo y se tuvieran en cuenta todas las necesidades y deseos de los profesores y los estudiantes, todavía no surgiría ningún "libro de texto ideal" (Nold 1998), porque la heterogeneidad entre los profesores y los estudiantes es demasiado grande y el conglomerado

de requisitos didácticos, económicos y administrativos es extremadamente complejo (Thaler 2011, 29).

En lo que respecta al futuro desarrollo de los materiales de enseñanza, Fäcke (2016, 41) afirma que del libro de texto lineal se debe pasar a un dossier modular que pueda ser compilado individualmente.

Para concluir este capítulo, hay que tener en cuenta que el profesor desempeña un papel central tanto en la elección de un libro de texto como en su uso crítico, creativo y flexible. En Alemania existen requisitos uniformes (normas educativas del Ministerio de Educación) en el desarrollo de libros de texto para los respectivos tipos de escuela que tienen que cumplir todos los libros de texto aprobados. Normalmente los profesores del departamento de español en una escuela estatal (por ejemplo, *Realschule, Gymnasium*) deciden entre los libros de texto aprobados cuál les parece más adecuado. Así, es posible que, por ejemplo, diferentes institutos de enseñanza secundaria de una misma ciudad usen distintos libros de texto en el nivel I de enseñanza secundaria. Después de haberse decidido por un libro de texto, todos los materiales deben ser seleccionados de manera sensata y la elección de textos, tareas y ejercicios debe ser justificada didácticamente. Además, es necesario adaptar los materiales al contexto específico de enseñanza y a las necesidades de los alumnos, porque sólo cuando los usuarios trabajan a fondo con el material, éste cobra vida: "A textbook does not teach itself [...]. It is the teacher, in collaboration with the class, who brings the material to life [...]" (Prodromou 2002, 27).

## 5. UNA MIRADA A LA PRÁCTICA: EL USO DE LIBROS DE TEXTO DE ELE EN EL AULA: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Siguiendo con la cita anterior, ahora se discutirá una dimensión de la investigación de los libros de texto a nivel práctico: su uso en el aula. Aunque hay pocos resultados (empíricos) sobre el uso de los libros de texto en general, y ninguno para la enseñanza de ELE en Alemania, este capítulo se centrará en esta dimensión que tan importante consideramos. Para la investigación de los libros de texto, es fundamental que las dimensiones individuales de *análisis*, *desarrollo* y *uso* estén interrelacionadas para obtener resultados extensos (Kurtz 2011, 4):

As a field it studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of language teaching materials. As an undertaking it involves the production, evaluation and adaption of language teaching materials, by teachers for their own classrooms and by materials writers for sale or distribution. Ideally these two aspects of materials development are interactive in that the theoretical studies inform and are informed by the development and the use of classroom materials (Tomlinson 2011, 2).

De lo contrario, la mayoría de los resultados permanecerían en un nivel teórico y fuera de su contexto de uso, solo pudiendo, así pues, señalar posibilidades y potencialidades: “[...] they may still fail to predict what actually happens when the material is used” (Harmer 2001, 301).

A continuación se presentarán los resultados de la investigación del uso de libros de texto, que se obtuvieron en el contexto escolar y universitario.

Aunque no sea posible identificar estudios empíricos sobre el uso de libros de texto en la enseñanza de ELE en contextos de investigación

nacionales, los resultados de estudios de otras lenguas extranjeras también pueden ser relevantes para la enseñanza de ELE. Sin embargo, cabe señalar críticamente que debe tenerse en cuenta el contexto educativo-político específico del país y el tipo de escuela respectivo.

Los estudios sobre el uso de libros de texto a los que se hace referencia a continuación se realizaron en Alemania, la República Checa, los Estados Unidos, así como en países de Asia, América Latina y África. Además, es importante mencionar que en casi todas las investigaciones siguientes sólo fue objeto de investigación el libro de texto (versión papel) y no los demás componentes.

Algunos estudios muestran que la enseñanza de idiomas extranjeros se basa en gran medida en los libros de texto (entre otros Sikorová 2011; Sigurgeirsson 1992; Quetz 1976): “Although teachers differed considerably in the extent to which they relied on published curriculum materials, such materials provided the basis for learning in the majority of lessons observed, both in what was being taught and how” (Sigurgeirsson 1992, 11).

Fuller y Synder (1991) muestran en su estudio etnográfico de 127 clases de la escuela primaria y secundaria inferior de Botswana que los libros de texto se utilizan con mucha más frecuencia cuando se enseña inglés que, por ejemplo, matemáticas.

En el contexto de la descripción exhaustiva del estado de la investigación sobre el uso de libros de texto en los países en desarrollo y en los Estados Unidos realizada por Moulton (1997), cabe señalar aquí que la mayoría de los estudios realizados en los llamados países en desarrollo se concentra fundamentalmente en la cuestión de la disponibilidad de los libros de texto y los efectos que esto tiene en el



éxito del aprendizaje de los estudiantes (Gordillo Díaz y Martínez Scarpetta 2015; Opoku-Amankwa 2010; Fuller y Clarke 1993).

Sikorová (2011) examina durante un período de tres años el papel de los libros de texto en la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de octavo grado en Ostrava (República Checa). Las funciones de los libros de texto se consideran desde cuatro perspectivas: la frecuencia de su uso, las actividades en el aula basadas en ellos, los deberes para casa y la coordinación de la clase. Además muestra que en las clases de lenguas extranjeras, se utilizan casi exclusivamente el libro de texto y el cuaderno de ejercicios (*ibíd.*, 3, 11). lo que coincide con la constatación de Bohnensteffen (2011, 126). Especialmente en el área de los nuevos medios de comunicación, se observa un uso bastante reservado por parte de los profesores, lo que se debe al hecho de que los profesores se sienten parcialmente inseguros en el uso de estos materiales y/o en la escuela falta el equipo técnico necesario para ello (*ibíd.*, 131). Sin embargo, Richards (2014, 20) señala que gradualmente se están utilizando más componentes digitales del libro de texto, como la versión electrónica. Sikorová (2011, 1) averigua que los libros de texto se utilizan principalmente para actividades basadas en la percepción de los textos, por ejemplo, leer en voz alta y en voz baja, transcribir textos, describir imágenes y escuchar textos. Además, en el contexto de las observaciones realizadas durante el estudio, se muestra que los libros de texto se utilizan principalmente para practicar y comprobar el avance y menos como base para actividades comunicativas (*ibíd.*, 11).

Tanto Guerrettaz & Johnston (2013) como Sikorová (2011) demuestran en sus investigaciones sobre el uso de los libros de texto que éstos tienen una influencia decisiva en la elección del contenido y la organización de la clase. Sikorová (2011, 16-18) también examina diversos factores que pueden influir en el papel del libro de texto. Se

refiere a la asignatura, la experiencia docente y la calificación de los profesores.

En el contexto de la supuesta tendencia a influir en el uso de los libros de texto a través de la experiencia docente, entre otros Tsui (2003), por ejemplo, opina que los profesores sin experiencia confían más en el libro de texto que los que tienen más experiencia. Los resultados del estudio de Sikorová (2011, 17) no confirman los hallazgos anteriores. Se observa que los profesores con menos experiencia utilizan el libro de texto con menos frecuencia, pero esto también puede atribuirse al hecho de que la generación más joven de profesores checos se encontró con diferentes focos de estudio en la formación de profesores (por ejemplo, diferentes métodos de enseñanza, enfoques comunicativos, etc.). Shower, Gilmore y Banks-Joseph (2009) también ven una conexión entre el uso crítico y creativo de los libros de texto y el nivel de formación de los profesores, y la relacionan con una serie de competencias pedagógicas más nuevas e innovadoras.

Fäcke (2016, 43), que investiga el papel del libro de texto del francés como lengua extranjera en un aprendizaje autónomo en Alemania, constata que los profesores entrevistados utilizan regularmente el libro de texto y se orientan según la progresión, los temas y los contenidos que en él se exponen. Además, a veces ofrecen tareas y ejercicios que no están directamente relacionados con el libro de texto. Así pues, Fäcke (*ibíd.*) confirma las suposiciones y conclusiones anteriores en el sentido de que el libro de texto funciona como un “plan de estudios secreto” y es fundamental para dirigir las lecciones. También tematiza la relación central entre el profesor y el libro de texto, en el sentido de que el potencial de los materiales sólo puede ser desarrollado mediante la interacción con los usuarios.

La siguiente compilación que aquí presentamos muestra cómo se pueden clasificar los modos de uso identificados en el discurso de

investigación (entre otros, Koenig 2013; Thaler 2011, 2014; Negrin 2009; Cunningsworth 1995):

- uso total del libro de texto;
- combinación de libros de texto y otros materiales (como componentes del libro de texto o independientes);
- renuncia al libro de texto

Cunningsworth (1995, 10) sostiene que especialmente el primer modo de uso se debe considerar sumamente problemático, ya que: "A possible lack of variety in teaching procedures, a reduced range of response to individual student needs and problems, a possible lack of spontaneity, a sharply reduced level of creativity in teaching technique and language use". Cunningsworth (*ibíd.*) prosigue diciendo que una fuerte dependencia del libro de texto socava un enfoque crítico y creativo por parte del profesor y hace que el papel del profesor parezca poco importante y falto de reflexión.

Especialmente los modos extremos de estricta adhesión a las directrices del libro de texto o la completa renuncia al mismo muestran que éstos sólo pueden ser bajo determinadas condiciones adecuados para una enseñanza sensata, existosa y adaptada (Thaler 2014, 8).

En particular, el modo de combinación, que trata de integrar tanto los componentes de los libros de texto como los materiales independientes entre sí teniendo en cuenta los contextos específicos de enseñanza, parece ser la base de un uso equilibrado del libro de texto (*ibíd.*, 7-8).

Los profesores tienen numerosas opciones para modificar el contenido o la estructura del libro de texto o para complementarlo o sustituirlo con material adicional. McGrath (2013, 133 y ss.) considera la modificación de los libros de texto y sus componentes desde cuatro perspectivas: *Por qué, cuándo, qué y cómo*, que constituyen la base de las siguientes explicaciones.

El objetivo de modificar el contenido y las estructuras del libro de texto se debe, entre otras cosas, a adaptarlo a las condiciones específicas requeridas para la enseñanza (Bosompem 2014, 106). Bosompem (2014, 112-114) concreta el sentido de una modificación de los libros de texto de manera que a través de ellos se puedan desarrollar las siguientes posibilidades y potenciales mejoras:

- personalización y adaptación del material a las condiciones locales;
- flexibilidad y simplificación para poder hacer un uso creativo del material;
- contemplación de diferentes enfoques metodológicos;
- integración de una perspectiva multicultural y multilingüe;
- consideración de los conocimientos (previos) e intereses de los alumnos;
- enfoque en los alumnos;
- desarrollo de la conciencia del idioma y formación de la identidad como hablante de otro idioma.

Sin embargo, se debe considerar críticamente que aunque los profesores expresen la importancia de adaptar los materiales, esto no siempre se corresponde con la realidad de lo que se lleva a cabo en el aula (*ibíd.*, 118).

El momento adecuado de cambiar de materiales está relacionado en cierta medida con la razón de los cambios. Por regla general, se va a cambiar un material si se detecta una carencia o dificultad en el libro de texto, por ejemplo, en una tarea o un texto. Esto puede ocurrir tanto durante la preparación de clases como en las clases mismas, ya sea fruto de un descubrimiento casual, o de un análisis crítico premeditado del material. Se puede ilustrar las explicaciones anteriores con los siguientes ejemplos:

[...] not enough grammar coverage in general, reading passages contain too much unknown vocabulary, not enough guidance on pronunciation, listening passages are inauthentic, photographs are not acceptable, dialogues are too formal, too much or too little variety in the activities etc. (Bosompem 2014, 112 y ss.).

Desde una tercera perspectiva, se puede tener en consideración el material en sí, o más precisamente, qué podría/debería ser cambiado en el material. McGrath (2013, 138), con referencia a estudios (empíricos) sobre la modificación de materiales de enseñanza (entre otros Zacharias 2005), muestra que los profesores hacen ajustes especialmente en cuatro áreas de los materiales: “[...] language (language of instructions, explanations etc.), process (forms of classroom management etc.), content (topics, contexts etc.), level (linguistic and cognitive demands on learners etc.)”.

La última perspectiva desde la que debería considerarse la modificación del material didáctico es la cuestión de cómo adaptar y entre qué opciones se puede escoger. En el discurso científico se encuentran varias representaciones de las opciones de modificar el

libro de texto entre las que los profesores pueden elegir (entre otros, Thaler 2014, 7). Las descripciones de las opciones de modificar difieren no sólo en cuanto a su extensión y grado de detalle, sino también en cuanto a la terminología utilizada.

McGrath (2013, 64) generalmente habla de tres amplias categorías de modificación de libros de texto: *rearrangement*, *replacement*, *rewriting*. Islam y Mares (2003, 90) asumen cinco técnicas de adaptación en sus explicaciones (*adding*, *deleting*, *simplifying*, *recording*, *replacing*), así como también Negrin (2009, 202-203): *recorte*, *montaje*, *supresión*, *agregado*, *construcción*.

Bosompem (2014, 106-108), de manera similar a Menkabu y Harwood (2014, 161 y ss.), presenta cuatro hipercategorías de opciones: *addition*, *modification*, *replacement*, *deletion*.

Thaler (2016, 183) identifica un total de ocho opciones que un/a profesor/a puede usar, las cuales ve en relación con la satisfacción del profesor con el libro de texto:

- usar sin cambios;
- complementar / reducir / reescribir / transformar;
- sustituir (parcialmente), sustituir (completamente), omitir.

Si las categorías individuales se someten a un análisis más detallado, se pueden identificar más características. Bosompem (2014, 106-107), por ejemplo, especifica el nivel de la adición de materiales en: *extemporisation*, *supplementation*, *extension*, *exploitation*.

Como se ha explicado anteriormente, los autores del discurso científico se refieren casi ritualmente a la importancia del nivel de la

adición de materiales independientes (entre otros, Lee/Bathmaker 2007).

Según McGrath (2002, 80), la suplementación se entiende de la siguiente manera: “[...] adding something new, an attempt to bridge the gap between a coursebook and an official syllabus, or a coursebook and the demands of a public examination, or a coursebook and students needs”. La suplementación se puede dividir en dos tipos (de motivación cognitiva y afectiva) y en dos formas. Por un lado, en forma de utilización de otros materiales ya publicados y por otro lado, en forma de textos, tareas y ejercicios autoproducidos (*ibíd.*, 82 y ss.).

Si se observan las posibilidades descritas de modificar los libros de texto, se puede resumir las explicaciones anteriores con referencia a los resultados del estudio de Menkabu y Harwood (2014, 166) de la siguiente manera: Aunque existan numerosas variaciones en la adaptación de los materiales en relación con las necesidades específicas de los alumnos y las preferencias pedagógicas de los profesores, se puede suponer un trato bastante conservador, lo que principalmente puede atribuirse a la falta de tiempo, la importancia de los exámenes y la falta de interés y competencia del profesor. Además, los investigadores concluyen que a menudo se utiliza material adicional para explicar el contenido gramatical, se omite el contenido que se clasifica como irrelevante para el examen y raramente se deja una lección entera del libro de lado o se reorganizan los textos, tareas y ejercicios.

Por último, hay que señalar que los resultados presentados anteriormente no son aplicables a todos los contextos educativos y políticos, pero proporcionan conocimientos importantes (modos de uso, opciones de modificar) que pueden ser el punto de partida para futuras investigaciones en este campo.

## 6. CONCLUSIONES: RESUMEN Y PERSPECTIVAS

Según los datos presentados, el español como lengua extranjera puede ser considerado como una asignatura de corta tradición en Alemania, lo que tiene consecuencias no sólo para la investigación de la enseñanza del español en general, sino también para la investigación de materiales didácticos en particular.

En el discurso de la investigación, a menudo se pueden encontrar análisis de libros de texto a nivel teórico o estudios de opinión y satisfacción de/con los materiales desde el punto de vista de los profesores. La investigación empírica sobre el uso de libros de texto en la enseñanza de idiomas extranjeros en Alemania sigue siendo un campo de investigación insuficientemente representado, lo que da lugar a una necesidad inmediata de investigación.

En cambio, el desarrollo de libros de texto para ELE ha realizado progresos considerables, de modo que ya no va a la zaga del de los libros de texto para inglés o francés.

La investigación sobre los libros de texto de lenguas extranjeras en Alemania se ha convertido ahora en parte integrante del discurso científico y se examina desde diversas perspectivas. Sin embargo, sólo en raras ocasiones se interconectan las diferentes dimensiones de la investigación sobre los libros de texto, como, por ejemplo, el uso y el desarrollo de los libros de texto.

El creciente interés de la investigación en libros de texto no sólo en Alemania, sino también en todo el mundo, se refleja también en la fundación de numerosas instituciones internacionales y el surgimiento de diferentes proyectos. Entre ellos figuran, a modo de ejemplo, los siguientes:

- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Alemania)
- Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung (Alemania)
- International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) (Países Bajos)
- Emmanuelle (Francia)
- Les manuels scolaires québécoises (Canadá)
- Livres. Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (1810 a 2005) (Brasil)
- Manes (España / Latinoamérica).

En el contexto de la investigación sobre el uso de libros de texto en la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente en las lenguas romances, parece ser de particular importancia realizar más estudios sobre el uso de libros de texto desde la perspectiva tanto de los profesores como de los alumnos, a fin de obtener resultados específicos sobre el "medio principal" en la fase de adquisición de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta el contexto educativo específico de los países de habla alemana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bär, M. (2016): "Spanisch", en Burwitz-Melzer, E. *et al.* (coord.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* Tübinga: A. Francke, 553-558.
- Bär, M. (2017): "Französisch, Spanisch, Italienisch - Zur Stellung der romanischen Schulsprachen im deutschen Bildungssystem", *Fremdsprachen lehren und lernen* 46(1): 86-99.
- Bär, M. & Franke, M. (2016): "Die spanische Sprache", en Bär, M. & Franke, M. (coord.) (2016): *Spanisch-Didaktik - Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 9-20.
- Bernecker, W. (2006): "Zur Entwicklung des Spanischen in der Bundesrepublik Deutschland", en Martinez, H. & Reinfried, M. (coord.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübinga: Narr, 151-165.
- Bohnensteffen, M. (2011): "Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung - Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage", *Fremdsprachen lehren und lernen* 40(2): 120-133.
- Bosompem, E.G. 2014: "Materials Adaption in Ghana: Teachers Attitudes and Practices", en Garton, S. & Graves, K. (coord.) (2014): *International Perspectives on Materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 104-120.
- Briesemeister, D. (2004): *Spanien aus deutscher Sicht – deutsch-spanische Kulturbeziehungen gestern und heute*. Tübinga: Niemeyer.

Brill, L.M. (2005): *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aquisgrán: Shaker.

Christ, I. (2004): "Zur Stellung der spanischen Sprache in Deutschland", en Bader, W. & Olmos, I. (coord.) (2004): *Die deutsch-spanischen Kulturbeziehungen im europäischen Kontext. Bestandsaufnahme, Probleme, Perspektiven*. Fráncfort del Meno: Vervuert, 73-89.

Corti, A. (2016): "Sprachvarietät und Kulturen – eine mediale Analyse von Materialien", en Rückl, M. (coord.) (2016): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen*. Münster: Waxmann, 85-97.

Cunningsworth, A. (1995): *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Elsner, D. (2016): "Lehrwerke", en Burwitz-Melzer, E. *et al.* (coord.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tubinga: A. Francke, 441-444.

Fäcke, C. (2016): "Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht", en Rückl, M. (coord.) (2016): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen*. Münster: Waxmann, 34-49.

Fäcke, C. & Mehlmauer-Larcher, B. (2017): "Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung", en Fäcke, C. & Mehlmauer-Larcher, B. (coord.) (2017): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Fráncfort del Meno: Lang, 7-20.

Franzbach, M. (1975): *Kritische Arbeiten zur Literatur- und Sozialgeschichte Spaniens, Frankreichs und Lateinamerikas*. Bonn: Bouvier.

Frings, M. (2006): *Mehrsprachigkeit und romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien? - Eine Studie zum modernen Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht*. Stuttgart: ibidem.

Fuller, B. & Synder, C.W. Jr. (1991): "Vocal Teachers, Silent Pupils? Life in Botswana Classrooms", *Comparative Education Review* 35(2): 274-294.

Funk, H. (2016): "Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick", en Burwitz-Melzer, E. *et al.* (coord.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tubinga: A. Francke, 435-441.

Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2012): *Forsa-Umfrage zum Thema Fremdsprachen (Spanisch)*. Disponible en: [https://www.exword.de/resource/pdf/EXword\\_Studie\\_2012\\_Spanisch.pdf](https://www.exword.de/resource/pdf/EXword_Studie_2012_Spanisch.pdf) [Consulta: 30 de mayo de 2020).

Gordillo Díaz, B. & Martínez Scarpetta, D. (2015): "El libro de texto escolar como herramienta de inclusión educativa", en Velásquez Aponte, D. & Alberto López, R. (coord.) (2015): *El Texto Escolar – Investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Kimpres, 11-36.

Grünewald, A. (2017a): "Geschichte des Unterrichtsfaches in der Erwachsenenbildung und in der Schule", en Grünewald, A. & Küster, L. (coord.) (2017): *Fachdidaktik Spanisch - Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 12-15.



Grünewald, A. (2017b): "Spanisch in den verschiedenen Schulstufen", en Grünewald, A. & Küster, L. (coord.) (2017): *Fachdidaktik Spanisch - Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 42-46.

Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013): "Materials in the Classroom Ecology", *The Modern Language Journal* 97(3): 779-796.

Haack, G. (1921): "Der spanische Unterricht an den höheren Schulen der Vereinigten Staaten, Frankreichs und Englands. Schulen Deutschlands", *Die Neueren Sprachen* 29: 397-401.

Harmer, J. (2001): *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

Hautsch, G. (2016): *Die regionale Medienvielfalt schwindet. Quartalsbericht zur deutschen Marktwirtschaft April bis Juni 2016. Teil 1: Branchenübersichten*. Disponible en: <https://verlage-druck-papier.verdi.de/++file++5791cc1124ac06457454bec0/download/Quartal%202-16-1.pdf>

[Consulta: 6 de julio de 2020]

Helle, P. (1993): *Fremdsprachenunterricht in der ehemaligen DDR und in den neuen Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung des Spanischunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.

Iñiguez Hernández, D. (2003): "La acción educativa de España en el exterior", *Hispanorama* 100: 30-31.

Islam, C. y Mares, C. (2003): "Adapting classroom materials", en Tomlinson, B. (coord.) (2003): *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum, 86-100.

Koenig, M. (2013): "Lehrwerkarbeit", en Hallet, W. (coord.) (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 177-181.

Königs, F. G. (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Kurtz, J. (2001): "Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht nach der jüngsten Reform der Richtlinien und Lehrpläne", *Englisch* 2: 41-50.

Kurtz, J. (2011): "Zur Einführung in den Themenschwerpunkt", *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40(2): 3-14.

Kurtz, J. (2018): "Adopting Augmented Reality for Task-Orientated EFL Textbook Development, Instruction, and Learning", *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47(2): 45-63.

Lee, R. y Bathmaker, A. (2007): "The Use of English Textbooks for Teaching English to Vocational Students in Singapore Secondary Schools. A Survey of Teachers Beliefs", *RELC Journal*, 38(3).

Leitzke-Ungerer, E. (2012): "Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre", en Leitzke-Ungerer, E. & Blell, G. (coord.) (2012): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 53-78.

McGrath, I. (2002): *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

McGrath, I. (2013): *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers. Practice and Theory*. Londres y Nueva York: Bloomsbury Academic.

Menkabu, A. & Harwood, N. (2014): "Teachers' conceptualization and use of the textbook on a medical English course", en Harwood, N. (coord.) (2014): *English language teaching textbooks: Content, consumption, production*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 145-177.

Michler, C. (2017): *Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen. Begutachtung ausgewählter Untersuchungsfelder*. Stuttgart: ibidem.

Moulton, J. (1997): "How do teachers use textbooks? A review of the research literature", *SD Publication Series, Technical Paper*74: 1-29.

Negrin, M. (2009): "Los manuales escolares como objeto de investigación", *Educación, Lenguaje y Sociedad*5(6): 187-208.

Neumann-Holzschuh, I. (1991): "Spanische Grammatiken in Deutschland. Ein Beitrag zur spanischen Grammatikographie des 17. und 18. Jahrhunderts", en Dahmen, W. *et al.* (coord.) (1991): *Zur Geschichte der Grammatiken romanischer Sprachen*. Tübinga: Narr, 257-283.

Neuner, G. (1994): "Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik", en Kast, B. & Neuner, G. (coord.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlín: Langenscheidt, 8-22.

Neuner, G. (2003): "Lehrwerke", en Bausch, K.-R. *et al.* (coord.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübinga: Narr, 399-402.

Nold, G. 1998. "Die Arbeit mit dem Lehrwerk", en Timm, J.-P. (coord.) (1998): *Englisch lehren und lernen*. Berlín: Cornelsen, 127-136.

Opoku-Amankwa, K. (2010): "What happens to textbooks in the classroom? Pupils access to literacy in an urban primary school in Ghana", *Pedagogy, Culture & Society*18(2): 159-172.

Prodromou, L. (2002): "The Great ELT Textbook Debate", *Modern English Teacher*4: 25-33.

Quetz, J. (1976): "Untersuchungen zum Einfluss eines Lehrbuchs auf die kommunikative Struktur des Englischunterrichts". *Zielsprache Englisch*1: 20-28.

Reinfried, M. 2013. "Die romanischen Schulsprachen im deutschen Schulwesen des Dritten Reichs: Sprachenpolitische Maßnahmen und bildungsideologische Diskurse", en Klippel, F. *et al.* (coord.) (2013): *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis - Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster: Waxmann, 29-47.

Reimann, D. (2016). *Aussprache im Unterricht romanischer Sprachen*. Münster: LIT.

Richards, J.C. (2014): "The ELT Textbook", en Garton, S. & Graves, K. (coord.) (2014): *International Perspectives on Materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 19-36.

Rösler, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.

Rückl, M. (2019): "Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken romanischer Sprachen", en Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (coord.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübinga: Narr Francke Attempto, 377-379.

Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL

Shawer, S., Gilmore, D. & Banks-Joseph, S. 2009. "Learner-Driven EFL Curriculum Development at the Classroom Level", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20(2), 125-143.

Sigurgeirsson, I. (1992): *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Brighton: University of Sussex.

Sikorová, Z. (2011): "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic". *IARTEM e-Journal* 4(2): 1-22.

Statistisches Bundesamt. (2019): *Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht*. Wiesbaden. Disponible en: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-ForschungKultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html>  
[Consulta: 17 de junio de 2020]

Steinhilb, M. (1985). *Spanischunterricht in Deutschland. Entwicklung und gegenwärtiger Stand seiner Institutionen*. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr Universität.

Thaler, E. (2011): "Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft", *Fremdsprachen lehren und lernen* 40(2): 15-30.

Thaler, E. (2014): "Lehrwerk-Kompetenz". *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1: 5-8.

Thaler, E. (2016): "Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk", en Rückl, M. (coord.) (2016): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen*. Münster: Waxmann, 180-192.

Thornbury, S. (2000): "A Dogma for EFL". *IATEFL Issues* 153: 2.

Tomlinson, B. (2011): "Introduction: principles and procedures of materials development", en Tomlinson, B. (coord.) (2011): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-34.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Nueva York: Cambridge University Press.

Vences, U. (2015): "Spanisch – das besondere Fach", en Sommerfeldt, K. (coord.) (2015): *Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 9-22.

Voigt, B. (1998). "Zur Geschichte des Spanischunterrichts in Deutschland", en Voigt, B. (coord.) (1998): *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 23-52.

Wolff, D. (1994): "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?", *Die neueren Sprachen* 93: 407-430.

Zacharias, N. (2005). "Teachers beliefs about internationally published materials. A survey of tertiary English teachers in Indonesia", *RELC Journal* 36(1): 23-37.

## MATERIALES

Alessandri D'Urbino, M. (1560): *Il paragone della lingua toscana et castigliana*. Nápoles.

Aragó, J. & Pichon, J.E. (1925): *Lecciones prácticas de lengua española*. Friburgo: J. Bielefelds Verlag.

Arriagada, M. *et al.* (2015): *¡Vamos Adelante!* Stuttgart: Klett.

Bade, P., Dietz, M. & Honer-Henkel, M. (2006): *Línea verde*. Stuttgart: Klett.

Balser, J. *et al.* (2008/2017): *¡Apúntate!* Berlín: Cornelsen.

Barth, G.F. (1778): *Kurzgefasste Spanische Grammatik*. Erfurt.

Beneke, J.B.W. (1814): *Spanische Grammatik*. Leipzig.

Bertuch, F.J.J. (1790): *Manual de la lengua española – oder Handbuch der spanischen Sprache für Anfänger, welche dieselbe erlernen wollen*. Leipzig.

Calvi, G.B. (1790): *Spanische Sprachlehre und Chrestomatie*. Leipzig.

Corro, A. del. (1586): *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa*. Oxford.

Cramer, M. (1711): *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae*. Nuremberg.

Doergangk, H. (1614): *Instituciones in linguam hispanicam*. Colonia.

- Dorn, R., Navarro Gonzales, J. & Strathmann, J. (2012): *Gramática de la lengua española*. Stuttgart: Klett.
- Eder, E.J. (1714): *Florilegio español y aleman o gramatica de la lengua alemana para los españoles, y española para los alemanes*. Viena.
- Fischer, C.A. (1799): *Spanisch-deutsche Gespräche über Gegenstände des gemeinen Lebens, der Politik und der Handlung*. Dresde.
- Franciosini, L. (1707): *Grammatica spagnuola ed italiana*. Ginebra.
- Funck, F. (1868): *H. G. Ollendorf Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen - Anleitung zur Erlernung der spanischen Sprache*. Fráncfort del Meno.
- Großmann, R. (1922): *Praktisches Lehrbuch des Spanischen unter Berücksichtigung des südamerikanischen Sprachgebrauchs*. Hamburgo: Bangert.
- Haensch, G., Puy Costa, M. & Schneider, H. (1960): *Español vivo*. Múnich: Hueber.
- Halm, W. (1973): *Spanisch für Sie*. Múnich: Hueber.
- Halm, W. et al. (1974): *Español para todos*. Múnich: Hueber.
- Halm, W. & Ortiz Blasco, C. (1980): *Kontakte Spanisch*. Múnich: Hueber.
- Halm, W. y Ortiz Blasco, C. (1983): *Temas*. Múnich: Hueber.
- Hohmann, M. et al. (2018): *¡Arriba!* Bamberg: Buchner, C.C.
- Holzinger, G. et al. (2012): *Descubramos al Español - Español interlingual*. Viena: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Keller, A. (1921): *Spanisch für Kaufleute*. Leipzig: Reisland.
- Kordgien, G.C. (1887): *Spanische Grammatik*. Hamburgo.
- Lepiorz, G. (1954): *Weltsprache Spanisch*. Múnich: Hueber.
- Lüdger, C. (1828): *Ausführliches Lehrgebäude der spanischen Sprache*. Viena: Barth.
- Masoliver, J., Hakanson, U. & Beeck, H.L. (1976): *Eso es*. Stuttgart: Klett.
- Masoliver, J., Hakanson, U. & Sandström, G. (1998): *Eso sí!* Stuttgart: Klett.
- Menzetrath, P. & De Oleza, J.M. (1928): *Spanische Lautdauer. Eine experimentelle Untersuchung*. Leipzig: de Gruyter.
- Meurier, G. (1558): *Breve instruction contenant la manière de bien prononcer & lire le François, italien, espagnol & flamen*. Anvers.
- Miquel López, L. & Sans Baulenas, N. (1994): *Intercambio*. Stuttgart: Klett.
- Miquel López, L. & Sans Baulenas, N. (1998): *Rápido*. Stuttgart: Klett.
- Miranda, G. (1566): *Osservationi della lingua castigliana*. Venecia.
- Moratori, A. (1723): *Diálogos españoles y tudescos*. Nuremberg.

Navarro Montserrat, V., Balboa Sánchez, O. & Teissier de Wanner, C. (2019): *Impresiones*. Múnich: Hueber.

N.N. *Estudiamos Español*. (1969): Berlín: Verlag Volk und Wissen.

N.N. (2006/2016): *¿Qué pasa?* Fráncfort del Meno: Diesterweg.

Oudin, C. (1597): *Grammaire et observations de la langue espagnolle*. Paris.

Reil, J.G. (1817): *Spanische Sprachlehre für deutsche Gymnasien und Hohe Schule zum Selbstunterricht für Studierende*. Gotha.

Reinhardt, C.G. (1696): *Der Spanisch Liebende Hochdeutscher, in drey Reysen*. Hamburgo.

Schilling, T. (1882): *Spanische Grammatik*. Leipzig.

Sobrino, F. (1697): *Nouvelle grammaire espagnolle*. Bruselas.

Wagener, J.D. (1795): *Spanische Sprachlehre nebst Übungen zur Anwendung der Grundsätze*. Leipzig.

FECHA DE ENVÍO: 23 DE SEPTIEMBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 4 DE OCTUBRE DE 2020