

REFLEXIONES

INICIALES PARA EL DISEÑO de materiales de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Temas selectos para la formación de profesores de ELE

Ursula Leticia Morales Bautista



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

REFLEXIONES

INICIALES PARA EL DISEÑO
de materiales de Español
como Lengua Extranjera (ELE)

Ursula Leticia Morales Bautista



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

Morales Bautista, Ursula Leticia, autora.

Reflexiones iniciales para el diseño de materiales de Español como Lengua Extranjera (ELE) / Ursula Leticia Morales Bautista.

Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2021. |
Serie: Colección Temas selectos para la formación de profesores de ELE. | "Esta obra fue financiada con recursos del UNAM-DGAPA-PAPIME PE406520".

LIBRUNAM 2104507 | ISBN 9786073043953.

Español -- Estudio y enseñanza -- Hablantes extranjeros. | Español -- Estudio y enseñanza -- Materiales auxiliares. |
Maestros de español -- Capacitación de.

LCC PC4127.8 | DDC 468.007—dc23

Esta obra fue financiada con recursos
del UNAM-DGAPA-PAPIME PE406520

Coordinación proyecto PAPIME: Estefany Isabel Macías Rioja
Diseño editorial: Francisco Ibarra Meza
Cuidado de la edición: Brenda J. Vázquez Cantú.

DR. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Avenida Universidad 3002
Ciudad Universitaria, C.P. 04510,
Alcaldía Coyoacán
Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-4395-3

Primera edición: abril de 2021.
Impreso y hecho en México.

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de
Serie son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de
México. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial
o total de esta obra por cualquier sistema o método electrónico,
incluso el fotocopiado, sin autorización escrita de la institución.

COLECCIÓN TEMAS SELECTOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE

Esta colección de cuadernillos surgió de la inquietud por reunir la experiencia docente de los profesores participantes en el proyecto PAPIME PE406520 con el fin de brindar un material de consulta tanto para profesores que están iniciando su camino en la docencia del español como lengua extranjera (ELE) como para profesores que ya tienen un camino recorrido en este apasionante mundo de la enseñanza del español como L2. Así que, al planear esta colección conformada por 6 cuadernillos, decidimos que estos textos fueran cercanos al lector y que partieran de nuestra experiencia al reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿A qué nos enfrentamos cuando comenzamos a dar clases de ELE? ¿Qué más nos hubiera gustado saber sobre la docencia en nuestra etapa de profesores noveles? ¿Qué temas seguirán nutriendo nuestro quehacer docente? Por lo tanto, de esta reflexión surgió una variedad de temas que abarcan varios aspectos sobre la actividad docente para aplicar en las clases de ELE. Así, en el cuadernillo *La comunicación del profesor*, la autora Maricruz Bolaños trata un aspecto fundamental en el quehacer docente, esto es cómo lograr una comunicación efectiva con los estudiantes mediante la distribución del tiempo, la gestualidad, la organización del aula y las estrategias para gestionar la clase en contextos virtuales.

Otro tema que se explora en esta colección es una propuesta diferente para planear clases. Así, Moisés López en *Una manera de planear clases en el aula de ELE: la enseñanza para todos los estilos de aprendizaje* nos da el panorama sobre qué es el Ciclo 4MAT y cómo se aplica para planear una clase con un enfoque basado en el alumno y en sus estilos de aprendizaje. Relacionado con la planeación de clase, otra de las tareas fundamentales del profesor es seleccionar materiales. De esta manera en el cuadernillo *Reflexiones iniciales para el diseño de materiales de Español como Lengua Extranjera (ELE)*, Ursula Morales propone algunas sugerencias y consideraciones para que los profesores

noveles se formen un criterio que les permita evaluar y elegir materiales de acuerdo con los objetivos de enseñanza y las necesidades de los alumnos. En este mismo tenor, un tema que es de interés y utilidad para nuestras clases es el enfoque por tareas. Así Rino Torres, en el cuadernillo *El enfoque por tareas: una breve introducción para el recién graduado de ELE*, hace una revisión teórica sobre este enfoque que puede servir de referencia para los lectores. Asimismo, ofrece dos propuestas didácticas donde el lector puede ver cómo se aplica de manera práctica esta perspectiva metodológica.

Recientemente, la tecnología pasó a tomar un papel protagonista en nuestra práctica docente. Por lo tanto, Edgar Pacheco investiga sobre el papel de la tecnología en la enseñanza de ELE y propone expandir el uso de esta tanto en el aula como fuera de ella en el cuadernillo *El aula metatópica: las TAC en la enseñanza de ELE*.

En cuanto a mi cuadernillo, *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*, desarrollo el tema de la observación de clase como una herramienta para el mejoramiento de la práctica docente.

Espero que la lectura de estos cuadernillos sea útil para los profesores de ELE que van iniciando en esta carrera y que resulte estimulante para los profesores más experimentados para continuar con el diálogo y con la generación de conocimiento en el campo de enseñanza de nuestra lengua y cultura.

Finalmente, agradezco profundamente a los profesores que se animaron a participar en este proyecto; su tiempo y trabajo son muy valiosos; a los lectores que revisaron la versión preliminar de cada uno de los cuadernillos y sugirieron mejoras. Asimismo, agradezco al gran equipo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de las áreas académicas, administrativas y de publicaciones que fueron una parte muy importante en este proceso, en especial a Zazil Sobrevilla, Brenda Vázquez y Adriana Fabila.

Estefany I. Macías Rioja

Introducción	7
Antecedentes	8
La evaluación y selección de materiales no propios o existentes	9
El diseño de materiales: actividad cíclica y heurística	11
Enfoques, materiales y su relación	13
Enfoque comunicativo	14
Alumno usuario de los materiales y el papel del profesor	18
Textos y actividades	23
Otras consideraciones	25
Conclusión	26
Referencias bibliográficas	27

REFLEXIONES INICIALES PARA EL DISEÑO DE MATERIALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Ursula Leticia Morales Bautista



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito lograr que el lector reflexione sobre las características más generales de los materiales que se utilizan hoy en día para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El contenido ofrecido busca principalmente poner en preponderancia la idea de que todo futuro profesor de lengua extranjera debe hacerse de un criterio propio que le permita tomar decisiones responsables y bien orientadas al éxito, al momento de diseñar y adaptar materiales. Para ello, se proporcionan algunas sugerencias y consideraciones basadas en

mi experiencia y en el trabajo de algunos autores reputados para la creación de un material. También se habla sobre la importancia de desarrollar un criterio para evaluar los ya existentes en el mercado y los compartidos en la red a fin de incorporarlos a la práctica de enseñanza. Asimismo, se mencionan los factores contextuales que influyen en dicha toma de decisiones, como las características del alumno, usuario de los materiales, así como las que ha de tener un profesor de lengua extranjera.

ANTECEDENTES

NO sorprende que el tema de diseño de materiales para una clase de lengua extranjera sea uno de los más investigados en nuestro campo. Por supuesto, del mismo modo ha sucedido con los procesos cognitivos que una persona experimenta para llegar a adquirir esa lengua extranjera; es decir, qué sucede en la mente del que aprende. Ambos temas han estado bajo la lupa de los investigadores y profesores-investigadores por más tiempo desde que este ámbito interesa al ser humano. La forma en la que se adquiere una lengua y el medio más efectivo para lograrlo son cuestiones que han recibido el interés y la atención de los expertos de una manera especial a lo largo de las distintas etapas de la investigación de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). La razón es evidente: no se puede concebir una clase de lengua sin un entendimiento sobre cómo el estudiante procesa la información para aprender la nueva lengua, ni sin definir cuáles son los instrumentos que apoyarán efectivamente esa finalidad. Sin duda alguna, el diseño de materiales ha sido una de las partes más esenciales en cualquier situación de aprendizaje y en la

que aprendices de profesor deben ser formados. En primer lugar, merece la pena revisar el concepto de competencia puesto que nuestro objetivo principal con este cuadernillo es precisamente contribuir en la construcción de una de las competencias docentes básicas de todo profesor de lengua: saber diseñar su material. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), las competencias son *la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones* (2001). Por su parte, el Diccionario de Términos Clave de ELE (DTCELE) define el término *competencia* como *una pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado* (DTCELE, *Competencias generales*). En consecuencia, se espera que la información que se ofrece en las siguientes páginas y que la reflexión que de su lectura se suscite, coadyuven a que el lector establezca las bases que le permitan dirigir el desarrollo de la destreza o pericia requerida para llegar a crear sus propias actividades y secuencias didácticas de manera satisfactoria, tanto como para evaluar, seleccionar y adaptar materiales existentes.

LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE MATERIALES NO PROPIOS O EXISTENTES: UNA COMPETENCIA RELACIONADA CON EL DISEÑO

Una vez revisado el concepto de competencia y dejado claro que quien se decide por el camino de la docencia debe comprometerse a adquirir las que sean necesarias para hacer cada vez mejor su trabajo, pongamos en contexto nuestro propósito hablando acerca de una de las tareas inherentes al trabajo docente y que ha tomado mayor relevancia en la actualidad: la evaluación y selección de materiales no propios o existentes. Este tema es esencial si queremos entender mejor el terreno en el que nos moveremos al incursionar en el diseño de materiales didácticos de nuestra autoría.

Los materiales no propios o existentes utilizados con frecuencia son, por supuesto, el libro de texto, base de nuestro curso, así como el material que usamos para complementar cada una de nuestras clases. En un mundo cada vez más conectado e informado, sería un tanto descabellado pretender utilizar solamente el material propio. Entre las principales desventajas

se encuentran, por ejemplo, la falta de tiempo para diseñarle a un grupo específico el que requiriera cada día, o el terrible desaprovechamiento de aportaciones realmente valiosas derivadas de las experiencias de enseñanza de otros profesionales en nuestro campo. De este modo, se vuelve conveniente y necesario echar mano de dicho material.

Así pues, con el propósito de reflexionar al respecto y de establecer no sólo la necesidad, sino la importancia de saber evaluar y seleccionar este material, empecemos considerando lo que nos plantean algunos de los autores vinculados con la edición de materiales de español como lengua extranjera (ELE). Garmendia y Sans señalan que en una realidad como la que vivimos actualmente, en la que, por un lado, los materiales ofrecidos por las editoriales constituyen una oferta vasta y cada vez mayor y, por otro, las posibilidades de compartir materiales con colegas de otras partes del mundo está en constante incremento debido al uso de internet, el perfil del profesor exige, ahora más que nunca, la capacidad de evaluar críticamente materiales existentes; esto con el fin de incorporarlos a su práctica de enseñanza (2015:91).

De lo anterior puede concluirse lo siguiente: el mundo está en constante evolución y debemos ser capaces de adaptarnos a él principalmente para tomar provecho de aquellos avances en el campo de ELE que encuentran su lugar, la mayoría de las veces, en los materiales publicados, así como en aquellos que surgen de los trabajos serios, de investigación, de profesores de todo el planeta, fruto de la experimentación dentro de sus clases. La gran cantidad de libros de texto y manuales que existe hoy en día, tanto en formato impreso como digital, y el material publicado en blogs, revistas especializadas, páginas oficiales de seminarios, congresos, etc., nos facilita, sin duda, nuestro quehacer docente también en cuanto al ahorro de tiempo que supone su empleo inteligente y oportuno en nuestras clases. Sin embargo, para gozar de ese beneficio se hace necesario saber determinar cuáles son los materiales que mejor se adaptan a nuestros objetivos de enseñanza; o bien, saber descartar aquellos que parezcan no ofrecernos los mecanismos didácticos necesarios para el progreso de nuestros estudiantes.

En cualquier caso, esto se logra mediante la puesta en funcionamiento de un criterio propio basado en ciertas convicciones teóricas que tengamos bien claras, mas

no inflexibles, sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera (LE), cómo creemos que se aprende una nueva lengua, así como sobre su naturaleza; esto es, qué creemos que es la lengua: un sistema que debe adquirirse para cifrar y descifrar mensajes, o ir más lejos y considerarla como un instrumento de comunicación que engloba muchos más recursos que solo el dominio de sus estructuras. Si nuestro compromiso con nosotros mismos es real en nuestro contexto docente, construirnos dicho criterio debe ser una de nuestras principales metas.

Además, debido a los cambios de modalidad en la enseñanza en los últimos tiempos, el auge repentino de las clases a distancia ha puesto también de manifiesto la urgente necesidad de que los docentes cuenten con esa capacidad de encontrar materiales eficientes dentro del universo de recursos disponibles en la red a través del análisis y la evaluación de algunos de ellos; siempre en función de las necesidades e intereses de los alumnos y su nuevo contexto digital, pero también en función de los objetivos de enseñanza antes mencionados.

Estos últimos están directamente informados por nuestras creencias sobre el pro-

ceso de adquisición de una LE. De ahí la importancia de desarrollar este criterio de selección para un uso crítico, flexible y creativo de los materiales impresos o digitales existentes, pues la inclusión subsecuente de los más adecuados y adaptables a nuestra práctica docente, garantizará la diversificación en nuestras clases e incrementará más ágilmente nuestro *dossier* de actividades; nos permitirá ser prácticos en cuanto a optimizar el tiempo que destinamos a la planeación de nuestras lecciones y habilitará nuestra profesionalización al poner en acción el análisis consciente del material para ajustarnos a una determinada situación de aprendizaje.

En suma, estamos hablando de una competencia más de las muchas que un profesor debe ocuparse en incorporar desarrollando a conciencia sus habilidades de análisis, evaluación, selección y adaptación y que, por las razones anteriores, no debemos dejar de lado.

EL DISEÑO DE MATERIALES: ACTIVIDAD CÍCLICA Y HEURÍSTICA

Por su parte, el diseño de materiales es también una de las tareas básicas y esenciales

de cualquier maestro en su práctica docente; luego entonces, una competencia más que integrar a nuestro perfil profesional.

Podemos pensar en el diseño de material propio como una actividad que deviene una parte importante del porqué de ser profesor, pues conducir el aprendizaje de los alumnos requiere no solo de que establezcamos el marco de funcionamiento efectivo de las actividades que diseñamos para ellos, sino también de que conozcamos sus necesidades y sus intereses. Esto último es, al final de cuentas, un acto de cariño que nos da alegrías, ya que tomar en cuenta las características que los definen y los motivan, tanto del grupo en su conjunto como de manera individual, nos acerca afectivamente a los alumnos. El acercamiento tiene frutos cuando decidimos aplicar un procedimiento y no otro en cada grupo según sus estilos de aprendizaje y personalidad, y, sobre todo, al seleccionar temáticas que les interesen y que detonen emociones con las que aprendan. Al respecto, Garmendia y Sans mencionan ambos aspectos. Ellos destacan el gran valor formativo que conlleva saber confeccionar actividades, pues nos habilita para complementar y adaptar con efectividad aquel material que usemos como base en

un curso. Asimismo, nos recuerdan que el llevarlas a clase después de imprimirles nuestro cariño y dedicación, constituye uno de los aspectos más satisfactorios de nuestra profesión (2015:92).

En los años recientes se ha hecho hincapié en la figura de un profesor ideal que hace investigación en sus clases. Gran parte de esta investigación tiene que ver con los materiales que utiliza y los resultados observables que obtiene a partir de su uso en clase. Lozano y Ruiz Campillo dejan claro que, independientemente de lo bien que manejemos materiales no propios o existentes y de lo creativos que seamos para ello, siempre habrá un divorcio entre este material y la realidad de nuestra clase. La consecuencia lógica para subsanar este inconveniente es la idea de concebir al docente como profesor diseñador. El fungir como creador de materiales y no únicamente como el que los administra o ejecuta en clase hace factible una provechosa interacción entre el material propio y el modo en el que este ha de administrarse en el aula; las actividades creadas están totalmente imbricadas con la realidad que se vive en el aula, justamente porque la instrumentación que se determina para estas actividades está pensada para

participantes concretos: nuestros alumnos y nadie más.

La coherencia que existe entre el material propio y el esquema de funcionamiento que nosotros le confirmamos a las actividades que diseñemos, y que formarán parte de ese material propio, es una característica que no podría presentarse en el binomio material ajeno-administración de este. En definitiva, el hecho de elaborar nuestro propio material favorece la investigación en el contexto de la clase por parte del maestro, ya que este podrá ser modificado hasta conseguir que su ejecución se lleve a cabo sin problemas, y la resolución de la tarea o tareas que conlleva cubran el objetivo que nos hayamos propuesto (1996:131).

Diseñar materiales es una tarea que, bien llevada, implica mínimamente los siguientes elementos. Disposición para hacer una evaluación cíclica de nuestros materiales que busque el perfeccionamiento a partir de la investigación que hagamos en el aula. Una serie como la siguiente nos lo aclara: se diseña, se prueba, se detectan las posibles fallas, se rediseña y se vuelve a probar, y así cíclicamente hasta obtener un material que satisfaga el objetivo. Como todo

arte, la práctica constante para dominarlo es esencial. Y, por supuesto, la adscripción a unos principios que nos orienten en la creación de cada una de las fases del diseño; es decir, un compromiso con las ideas de un enfoque de enseñanza-aprendizaje.

ENFOQUES, MATERIALES Y SU RELACIÓN

Un enfoque se conforma por las distintas teorías acerca de la naturaleza de la lengua y las diversas aproximaciones al proceso de adquisición de una LE. La primera parte de esta definición se refiere a qué es lo que se entiende por lengua: ¿un sistema de códigos relacionados entre sí o un medio para la comunicación real? La segunda parte tiene que ver con cómo se aprende y cómo se puede enseñar más efectivamente la LE.

Todos los enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que han existido han dejado su huella en los materiales y recursos didácticos que han emanado de ellos, como es natural. Así vemos, por ejemplo, que los primeros libros de texto de ELE publicados a inicios del siglo XX están enfocados en la práctica individual más que en las dinámicas de equipo; en la resolución de ejercicios de

conjugación y de repetición de estructuras lingüísticas, en lugar de ejercicios comunicativos y significativos para el que aprende, y en textos, tanto orales como escritos creados ex profeso, en vez de textos tomados de la vida real. En general, se trata de libros de texto con una programación regulada por el objeto de estudio; es decir, la lengua como sistema, y no por el sujeto, a saber, los estudiantes y los procesos mentales que los conducen al aprendizaje. Otros tipos de materiales, además de los libros de texto, reflejan también dichas teorías y aproximaciones.

En todos los casos, cuando nos referimos a ejercicios exclusivamente mecánicos, de conjugación y repetición de estructuras gramaticales, estamos hablando de un enfoque estructuralista, mientras que apuntar hacia unos que promueven interacción significativa nos hace pensar en un enfoque comunicativo. A este respecto, parece imprescindible que nos detengamos a hacer conciencia de la gran diferencia que existe entre pensar la lengua como un producto que supone el conocimiento de los sistemas que la conforman (fonológico, morfológico, léxico y sintáctico) y pensarla más bien como un instrumento de comunicación y, por lo tanto, como un medio

para expresar ideas y sentimientos. Tomando en cuenta la primera concepción, se la aprende como una serie de estructuras lingüísticas suspendidas en el abismo de la mente del alumno esperando a ser aterrizadas en alguna situación comunicativa, en tanto que, con la segunda concepción, se supone adquirir esta lengua de una manera más integrada, desde una perspectiva más amplia, en la que, además del conocimiento estructural o formal, se considere como un propósito la comunicación entre unos interlocutores concretos dentro de un contexto específico.

Estas maneras de entender a la lengua y la manera en la que se aprende se traducen en los principios que cada uno de estos enfoques posee, y son los principios los que a su vez definen la orientación general de los materiales didácticos a partir de sus particularidades. Esto no podía ser distinto con los materiales que se usan en la actualidad.

ENFOQUE COMUNICATIVO

De este enfoque se desprende la propuesta metodológica dominante en la enseñanza de ELE en nuestros días, incluso el MCER, que es el documento de referencia más

importante para profesores, editores, revisores pedagógicos y estudiantes de lenguas extranjeras, se basa en él.

A finales de la década de los 60 del siglo XX, el enfoque oral y el método audiolingual comenzaron a perder adeptos debido a los avances en la investigación que señalaban que la lengua no era una serie de palabras y estructuras gramaticales que debían ser administradas de manera discreta y con una secuenciación rígida. Se empezó a dejar atrás la idea de que la oralidad y su fluidez y la corrección (la evitación del error) eran los objetivos más importantes, incluso más que la transmisión del mensaje, que la comunicación en sí. De este modo es que el enfoque comunicativo gana terreno: el objeto de aprendizaje de la LE es el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo el de la competencia lingüística.

Algunos campos de investigación como la lingüística, la sociolingüística, la psicología, la filosofía, etc., influyeron en la construcción de esta nueva concepción de la lengua y de la enseñanza-aprendizaje dando como resultado diversos materiales más adecuados a la realidad de los aprendientes y más cercanos a ellos mismos como individuos. El acogimiento de este

modelo, aunque no absoluto como el de muchos de sus predecesores, obedeció básicamente a que el objetivo de enseñanza era capacitar al usuario de la lengua para una comunicación real, no solo en la modalidad oral, sino también en la escrita. Esto trajo como consecuencia que los materiales se prefirieran tomados de la vida real; es decir, los textos orales y escritos empleados en las actividades didácticas empezaron a considerarse ideales si eran auténticos.

Como podemos darnos cuenta, este enfoque ha estado vigente por más de medio siglo. De hecho es uno de los que más tiempo ha perdurado en la historia de ASL. Esto supone, lógicamente, que ha pasado por varias etapas. Así se pueden mencionar las siguientes: enfoque comunicativo, enfoque comunicativo moderado y enfoque por tareas. Este último es en el que se basan los materiales publicados más recientemente y sobre el que se centra principalmente la investigación actual. Para conocer más en profundidad las características de este enfoque, remitimos al lector al cuadernillo *El enfoque por tareas: una breve introducción para el recién graduado enseñante de ELE* de esta colección.

Dentro de las divisiones mencionadas veremos materiales que, si bien todos pondrán la comunicación por ser parte del enfoque comunicativo, presentan diferencias considerables atribuidas a la evolución natural de cualquier enfoque en el camino hacia el perfeccionamiento. Respecto al enfoque por tareas, Fernando Llimós señala que precisamente se trata de un enfoque que incorpora aportaciones de otras áreas del conocimiento:

Gracias a la consolidación de los modelos bilingües o los aportes de otras ramas, como la psicología, el enfoque por tareas se ha convertido en el modelo fundamental para el desarrollo de programas de lenguas extranjeras. Así pues, aunque las bases conceptuales son las mismas, aquellos modelos primigenios se modernizaron con la incorporación de nuevas investigaciones [...] (2017:823).

Ahora bien, aunque la idea es valernos mayormente del enfoque comunicativo en sus diferentes fases, y de manera especial en el enfoque por tareas, no deberíamos olvidar sus antecesores para referencias en nuestra práctica, pues, al conocerlos, comprenderemos mejor la evolución del enfoque con el que se trabaja hoy en día en los materiales más recientes, pero, sobre todo,

para integrar aquellos enfoques y métodos del pasado a nuestra enseñanza, ya que complementarán el aprendizaje según las necesidades específicas de los aprendientes. Aun así, es importante procurar que nuestra base y objetivo principal sea siempre el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, mientras conservamos una visión integradora para la toma de decisiones metodológicas.

Según nos ha dejado ver la experiencia hasta hoy, el modelo metodológico que predomine por eficacia, más que por moda, aunque también e inevitablemente por moda, estará siempre en constante evolución y, por consiguiente, en nuestro campo de ELE se estarán planteando sin cesar nuevas propuestas didácticas. Este hecho debería reforzar todavía más nuestro compromiso por conocer lo mejor posible los fundamentos del enfoque comunicativo para comprender dicha evolución y, por qué no, para ser parte de ella a través de nuestro trabajo activo como docentes investigadores en busca de seguir facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Mientras mejor conozcamos las bases o principios del enfoque, más sencillo será imaginar nuevas posibilidades en las que se mezclen elementos previos con unos nue-

vos, por ejemplo, al momento de diseñar nuestros materiales.

A continuación, se muestran los principios más elementales del enfoque comunicativo. El DTCELE, una de las herramientas más útiles para profesores de ELE, nos ofrece una definición a partir de la cual se propone el siguiente listado (DTCELE, *Enfoque comunicativo*):

- a.** La preeminencia del desarrollo de una competencia comunicativa debe estar presente, aunque sin negar la importancia de la competencia lingüística.
- b.** La comunicación se considera un proceso y no un producto.
- c.** El aprendizaje es el resultado de una construcción continua de conocimientos y de su consiguiente acomodación en las estructuras cognitivas previas.
- d.** La lengua meta (LM) es un vehículo de comunicación en la clase de ELE y no solo el objeto de estudio.
- e.** El sujeto es protagonista y centro de su propio proceso a través del aprendizaje significativo.
- f.** La idea del estudiante en sus tres dimensiones: como agente social, agente intercultural y aprendiente autónomo, es crucial.
- g.** El profesor actúa como un guía que orienta en el camino a la adquisición

de la LM, como promotor de situaciones de comunicación y como creador de materiales.

- h.** La presentación de la gramática se prefiere de forma inductiva frente a una explícita.
- i.** La acción es el motor de aprendizaje; por ejemplo, para descubrir el funcionamiento de la LE, para detonar de experiencias, para negociar significados, etc.
- j.** La cooperación y la colaboración se conciben como el medio más efectivo para aprender.
- k.** Las actividades se constituyen a partir de tareas en las que la lengua es el medio para conseguir un propósito como los de la vida real.
- l.** La evaluación contempla tanto la corrección (gramatical) como la fluidez. Se evalúa el proceso y no solo el producto.
- m.** Los materiales son auténticos con la intención de llevar la realidad al aula lo más fielmente posible.
- n.** El libro de texto es un apoyo valioso, pero no es el eje de la instrucción.

Las críticas a las prácticas amparadas por el enfoque comunicativo no han estado ausentes en ningún momento, como

tampoco ha ocurrido con sus antecesores. Sobre esto, Lozano y Ruiz Campillo mencionan que el motivo de muchas de estas críticas radica en que “actividades y procedimientos vendidos como comunicativos no responden a los más elementales criterios del enfoque”. La solución que proponen es tan simple como “ser muy críticos con los materiales editados y dejar de considerar un método a todo aquello que de ninguna manera lo es” (1996:128). En este sentido, conviene a todo profesor o aprendiz de profesor tener claros y presentes los principios del enfoque comunicativo justamente para poder ser críticos en la selección de material editado y no caer en la trampa de implementar en clase un material disfrazado de material comunicativo y, por supuesto, para evitar imprimir en el diseño de nuestros materiales procedimientos alejados de los procesuales; esto es, los no cercanos a los que promueven los procesos cognitivos propugnados en el enfoque comunicativo.

Es preciso mencionar que, por mucho que los docentes tengan claros estos principios y estén comprometidos con tenerlos en consideración al momento de diseñar su material, es inevitable que se interpreten de maneras diversas. Frente a este in-

conveniente existe también una solución. Lozano y Campillo, conscientes de este fenómeno, comparan la enseñanza del español con una guerra en la que hagamos la interpretación de los principios del enfoque que hagamos, habrá siempre bajas. Por ello, “[...] como buenos generales habrá que proveer los medios para tener un poco más de éxito en la próxima batalla”. La manera que sugieren es intentar que nuestras decisiones se basen también "en criterios explícitos o acumulados subconscientemente a través de la experiencia", a saber, las certezas e intuición construidas mediante las vivencias, y de esta manera diseñar y "adecuar el material a las características, necesidades y expectativas del grupo" (1996:129). En el caso del nuevo profesor, este puede apoyarse en su experiencia como estudiante de LE. Esto quiere decir, por un lado, que el reflexionar sobre la propia experiencia, ya sea como docente o alumno de LE, nos facilitará la obtención de mejores resultados en nuestra práctica de enseñanza si apostamos por la interpretación de los principios del enfoque que más se ciña a las realidades que hayamos vivido. Y, por otro lado, que atender a las particularidades de los estudiantes en el diseño de material representará siempre un factor de éxito.

ALUMNO USUARIO DE LOS MATERIALES Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Distintos factores inciden en el diseño y evaluación de materiales didácticos. Estos se refieren a las características del estudiante y las del entorno en el que aprende principalmente. Cuestiones como las características del centro en el que se enseña, los recursos físicos a los que se tiene acceso, si se aprende en inmersión (LE en inmersión) o como segunda lengua (LE estudiada en un país en el que la LE no es la lengua hablada), etc., son los factores que conforman el entorno o contexto de enseñanza, así como las características de un profesor “ideal” de lengua. Estamos hablando, entonces, de los factores contextuales que pueden y deben afectar la creación de material si nuestro compromiso es con un diseño efectivo para la ASL. Si bien son varios los factores, a continuación se tratan los que se refieren a los actores en el proceso: el alumno y el profesor. Por un lado, adecuar el material que elaboremos a las características del estudiante y, por otro, reflejar nuestro papel como guías del proceso dentro de los materiales es sinónimo de garantizar efectividad en el aprendizaje. Para lograrlo, será necesario

conocer y reflexionar acerca de las características de ambas figuras.

El alumno

McDonough y Shaw destacan unas características de los alumnos que, según ellos, repercuten o deben repercutir en la planificación y, con ello, en los materiales. Estas pueden pensarse también como necesidades y expectativas en algunos casos como estamos a punto de comprobarlo.

No obstante, estos autores conciben las siguientes características como un todo; a continuación se propone dividir las en tres partes a fin de asimilarlas mejor. Primero, las características que pueden ser evidentes, como *la edad, la lengua materna y el nivel académico y educativo* del alumnado. En seguida, las que se conocen solo a partir del análisis de necesidades que el profesor debe hacer antes de iniciar un curso; estas son *la aptitud, las actitudes hacia el aprendizaje, los estilos de aprendizaje preferidos y la personalidad*. Finalmente, las que se pueden conocer, tanto de manera anticipada al inicio de un curso, como mediante el examen de necesidades; en esta categoría podríamos enlistar *el nivel de competencia de español, los motivos para aprender y los intereses* (1993:7-8).

De la consideración de cada una de las características anteriores, podemos mencionar algunas implicaciones didácticas que encontrarán su lugar en los materiales y en el proceso de instrucción. Por ejemplo, según la edad se pueden presuponer el tipo de textos y tareas para abordar en clase. Lo mismo sucede con los intereses, conviene seleccionar los contenidos temáticos que provoquen una interacción afectiva entre el alumno y el material con el que aprende. En el caso de la personalidad y la aptitud, podemos diversificar tanto el tipo de actividades como sus dinámicas; también se pueden ofrecer en cada ocasión opciones de tarea diferentes dentro de una misma actividad para que el estudiante pueda elegir la que lo haga sentirse más identificado y la que presienta que podrá llevar a cabo con mayor éxito. Los estilos de aprendizaje, por su parte, nos informan sobre cuáles microdestrezas se pueden trabajar inicialmente y cuáles después, cuáles preferentemente frente a otras, y hasta de cuáles prescindir. En cuanto a los motivos para aprender, podemos definir el tipo de lengua con el que se trabajará: académico, coloquial, incluso el trabajo con alguna variante; además, esto mismo determina el léxico y, por supuesto, una vez más, unos temas afines al estudiante. Por lo que se refiere a la lengua materna del es-

tudiante, esta puede incidir en la elección de los exponentes lingüísticos que se enseñen primero; es decir, la lengua materna del estudiante podría indicarnos cuáles son las unidades lingüísticas de intención comunicativa que focalizaremos en clase antes que otras. Respecto a la motivación, si conocemos detalles sobre esta, podemos aludir en nuestros materiales a la parte afectiva y de esta manera potenciar el proceso de aprendizaje. Finalmente, el establecimiento de un reto intelectual y estético en las tareas que diseñemos y el nivel de este pueden determinarse de acuerdo con el nivel académico y educativo de los estudiantes.

Si pensamos detenidamente en estas características, veremos que de cada una se podrían derivar todavía más implicaciones didácticas que las que aquí se muestran como ejemplo, especialmente porque aquí solo hemos mencionado algunas de las relacionadas con los materiales. Darles a todas las características su lugar contribuye al diseño de materiales para una enseñanza centrada en el alumno y, por consiguiente, favorece nuestro objetivo de enseñanza.

Es preciso señalar que, ya sea mediante la experiencia docente con la que contemos o, en el caso de los nuevos profesores, la

experiencia como aprendientes de una LE podremos preparar material y decidir temas, contenidos, objetivos, etc. a partir de la información que sepamos sobre los estudiantes antes de conocerlos. Sin embargo, la tarea de averiguar más sobre nuestros alumnos es una labor que debe comenzar desde el primer día de clases. No debemos perder de vista que se trata de una tarea esencial para trazar el camino o definir el plan que vamos a seguir; de ahí la importancia de que se haga desde el primer día.

Y recordemos también que es una tarea que, una vez iniciada, no acaba; la toma de decisiones es constante y se hace en función de los datos que se van recabando en cada clase, especialmente con respecto a los materiales y metodología. Cada día deberemos indagar las particularidades de los estudiantes incluso cuando se cuente con un libro de texto base, en el que, aparentemente, el qué y el cómo se estudiará la lengua están establecidos, pues en realidad aún hay muchas decisiones que se tienen que tomar continuamente como qué actividades y qué temas usar, con qué otras más que diseñemos podemos complementar la clase de esos alumnos en específico. Aceptar que esta tarea de investigador en el aula conduce el aprendizaje y

redirige el camino según se avanza es la vía para una enseñanza profesional, y asumirla favorece a la figura del profesor investigador, el cual actúa con pasión por su profesión, movido por el propósito de perfeccionarse, un perfil cada día más reclamado por los investigadores en nuestro campo.

El profesor

El papel de profesor de LE abarca tareas diversas. El enfoque comunicativo le confiere algunas como las siguientes: analizar las necesidades de los aprendientes; suscitar situaciones de comunicación lo más cercanas a las que se dan fuera del aula; organizar, controlar y dirigir las actividades de clase mientras funge como un participante más; asesorar cuando sea necesario y, por supuesto, elaborar materiales. El docente debe fomentar en todo momento la interacción y cooperación entre los alumnos, y esto debe reflejarse tanto en la gestión de clase como en sus materiales. Una más de las tareas principales es impulsar la autonomía; es decir, establecer las vías para que el estudiante aprenda a aprender y, de este modo, sea responsable de su propio aprendizaje.

Como vemos, todas las tareas anteriores son, al final de cuentas, las características

que concentraría un profesor “ideal”, pues todas ellas están orientadas a posibilitar que la adquisición de la lengua meta sea más fácil. Es de relevancia que el profesor siempre trate que estas tareas que le atribuye su papel de guía encuentren su plasmación en el planteamiento de las actividades que diseña. Esto significa que la actividad sea tan autónoma como sea posible para que el profesor realmente se dedique a guiar el proceso, a organizar y supervisar las interacciones y a promover la conciencia de los estudiantes sobre la elección de las maneras predilectas de aprender, en suma, a ser el actor principal de su proceso, y no, por el contrario, a llenar el tiempo de clase con su discurso desarrollando un tema durante horas, parafraseando cada una de las ideas de un texto debido al nivel de dificultad que presenten, acaparando con exhaustivas explicaciones la duración de clase, etc.

Por lo que se refiere a analizar las necesidades de los aprendientes que debemos indagar al comenzar un curso, serán de gran utilidad, en especial en caso de tener grupos numerosos, cuestionarios que contengan preguntas relacionadas con el plano personal, académico, motivacional, afectivo, mínimamente, aunque se pueden incluir otros. El propósito es hacerse de una idea

acerca de cuáles podrían ser los materiales que tendrían un impacto en los alumnos y cuáles podrían ser los objetivos tanto grupales como individuales. En cuanto a los objetivos, muchas veces tenemos que ceñirnos al programa del centro de trabajo en el que laboramos; en este caso, no debemos renunciar a establecer, a partir del análisis de necesidades, unos objetivos nuevos que se entremezclen claramente con los del programa dado.

Respecto a nuestro compromiso de preparar al estudiante para una comunicación real, pues esa es la función de la lengua y la verdadera razón por la que cualquiera decide aprender una lengua extranjera, alimentemos el hábito de tomar del mundo hispanohablante las muestras de lengua que presentemos a nuestros estudiantes, a saber, auténticas. Estas muestras de lengua, llamadas también *input*, aducto o caudal lingüístico, son la base de una actividad didáctica en una clase de lengua. Se trata de textos orales y escritos a los que el estudiante se enfrentará en la vida real. Nuestra misión será enseñarlos a dialogar con estos textos a fin de que esta práctica permita el desarrollo de su competencia estratégica, entre otras más, para desenvolverse cada vez más autónomamente.

Con relación a lo anterior, Sans confirma que es objetivo de todo profesor de lengua preparar a los alumnos para interactuar con textos orales y escritos de la vida real, a saber, para una comunicación real, y que esto se logra a través del entrenamiento de estrategias, lo que potenciará la dimensión del alumno como aprendiente autónomo (2020).

En virtud de la autonomía del alumno, un profesor en el marco del enfoque comunicativo debe dotar al estudiante de esas estrategias de aprendizaje que requiere; es decir, es necesario que le enseñe de manera explícita unas nuevas maneras de aprender y le ayude a reforzar las que ya tiene. A este respecto, el MCER afirma lo siguiente: “el aprendizaje autónomo se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen” (2001:140).

Si deseamos que el aprendizaje tenga lugar, habrá que realmente ser ese apoyo que acompañe al estudiante en su proceso de

descubrimiento mientras el alumno es el que se implica de manera dinámica en las tareas de aprendizaje. Ser un apoyo supone renunciar al papel protagónico; son los estudiantes los que deben ser los actores principales. De este modo, ellos serán los que hablen, investiguen, decidan, etc., en el marco de la tarea asignada. Una buena clase es una en la que el profesor habla poco y los estudiantes son los que dominan el discurso que se da en el aula con la discreta, puntual y oportuna guía del primero.

TEXTOS Y ACTIVIDADES

Según el DTCELE, el texto es la unidad de análisis de la lengua dentro de la lingüística textual. Se trata de un conjunto de enunciados que adquieren plenitud de sentido mediante el diálogo entre el emisor y el receptor. Este sentido se lo dan sus propiedades principales: la coherencia y la cohesión. La primera surge de las relaciones semánticas de sus proposiciones, y las pragmáticas entre el propio texto y su contexto. La segunda, de la relación de las unidades lingüísticas entre sí (palabras, frases y párrafos). De acuerdo con su realización, los textos pueden ser orales o escritos (DTCELE, *Texto*).

Los textos, en términos de LE, se dividen en los que son creados específicamente para la enseñanza y aprendizaje de la LE (los elaborados por el mismo profesor o por creadores de materiales) y los que originariamente fueron pensados para propósitos distintos a los didácticos (un artículo en alguna revista, una entrada de algún blog, etc.).

La importancia de los textos en los materiales es que representan la base sobre la que se construyen las actividades, ya que generalmente funcionan como *input*, aducto o caudal lingüístico; es decir, como la muestra de lengua tomada del mundo externo y llevada a la clase con distintos propósitos. En un principio, la función principal de los textos era ejemplificar oraciones y, posteriormente, nociones. Hoy en día, los objetivos de los textos en las actividades son servir de modelo: presentar al estudiante los recursos lingüísticos de la lengua meta y representar las situaciones de uso contextualizadas; así como promover procesos: desarrollar la comprensión y detonar producciones del alumnado mediante la información ofrecida.

Un paso adelante es concebir el texto dentro de la actividad que está gestándose. Al respecto, Garmendia y Sans ven los textos

como inherentes a las actividades y proponen que el diseñador determine con anticipación el lugar y el papel que tiene la actividad en la secuencia didáctica, si no, en la secuencia de clase en la que se la pretenda insertar (2015). La función que tiene la actividad determina de alguna manera el papel del texto que la sostiene. Estas funciones se presentan reelaboradas a continuación:

1. Que el aprendiente interactúe con textos. Esto puede ser...
 - a. exponiéndolo a la lengua para familiarizarlo con algún elemento (lingüístico o de otro tipo);
 - b. provocando su reacción (disparador de alguna producción del alumno);
 - c. facilitando el entrenamiento estratégico (buscando trabajar nuevas formas de aprender que se presenten de manera explícita);
 - d. proponiendo un espacio metalingüístico (presentando la oportunidad de leer en lengua española y reflexionar sobre la misma);
 - e. ofreciendo simplemente el placer de la lectura.
2. Que se trabajen los recursos lingüísticos que se tienen por objeto...

- a. de forma explícita o implícita;
 - b. con el fin de observarlos en uso y así comprender su funcionamiento;
 - c. para manipularlos en un contexto significativo, no mecánico.
3. Que suscite la interacción y la generación de otros textos (escritos u orales)...
 - a. creativa y significativamente;
 - b. poniendo en acción el recurso lingüístico que se pretende que el grupo aprenda;
 - c. produciendo vivencias de acción comunicativa en las que el alumno pueda comprobar mediante retroalimentación de sus interlocutores el efecto de su producción.

Como podemos darnos cuenta, el texto es el detonador de las experiencias que llevan al aprendizaje de la LE por ser una fuente de lengua rica en posibilidades de explotación y esa es la razón por la que definir su papel con anterioridad nos será de gran utilidad. Si así lo hacemos, podremos determinar con mayor claridad el resto del diseño de nuestra actividad: la mejor manera de elaborar las instrucciones o planteamientos de la actividad completa, en la que el texto siempre será el núcleo, y, como se dijo antes, el lugar de esta actividad en la secuencia didáctica o de clase,

pues la función principal ya está definida y con ella claro el objetivo general de la actividad.

Otro concepto interesante que se presenta de manera repetida en los trabajos dedicados al diseño y a la creación de materiales es el concepto de rentabilidad de la actividad. Esto se refiere al costo-beneficio de la actividad desde dos perspectivas diferentes: la del profesor creador y la del usuario de la actividad, el alumno. Garmendia y Sans plantean este punto desde la perspectiva del primero, y nos alertan sobre el peligro de gastar horas en la elaboración de una actividad que no sea congruente con la producción que pide del alumno. Cuestionan sobre si el esfuerzo del diseño es coherente con el caudal de lengua procesada o generada y recuerdan que “no hay que hacer viajes cortos con alforjas demasiado grandes” (2015:94). Por su parte, Candlin, en Lozano y Ruiz Campillo, plantea este concepto de rentabilidad desde el punto de vista del aprovechamiento del alumno. Específicamente, nos invita a reflexionar sobre si el esfuerzo invertido en dominar ciertos aspectos de la lengua realmente se corresponde con la comunicación que se da fuera del marco de la clase en términos del desarrollo cognitivo y afectivo

del alumno (1994:95). Si no es así, valdrá la pena reconsiderar lo que pedimos del alumno. Entonces, lo mejor será conseguir un equilibrio de este concepto de rentabilidad durante la elaboración del diseño para optimizar tiempo y aportarles coherencia a nuestras actividades.

OTRAS CONSIDERACIONES

Algunos otros puntos esenciales que abordan Garmendia y Sans y que se pueden formular como preguntas durante el proceso de creación de nuestras actividades son los siguientes:

1. La disposición a pilotar y recibir retroalimentación de los colegas: ¿estás dispuesto a escuchar los puntos de mejora que otros ojos pueden develarte?; ¿estás consciente que la creación de material es una labor experimental y cooperativa?
2. Una actividad comprensible y factible de ser llevada a cabo en el contexto de unos estudiantes concretos: ¿la entienden los alumnos?; ¿la pueden llevar a cabo con los recursos que tiene el centro donde se estudia?; ¿la pueden realizar con el nivel de español que tienen?

3. La significatividad como piedra angular de la creación: ¿la actividad es significativa?; es decir, ¿el tema seleccionado es uno que leerían los estudiantes en su propia lengua?; ¿tiene relación con su mundo o sus intereses?
4. La genuinidad de la interacción que se pretende generar entre los estudiantes: ¿provoca una reacción natural o el planteamiento es forzado?; ¿los enunciados que se busca que produzcan forman parte de la lengua real o piden unos que parecen extraños o imposibles en el habla de un nativo hablante?
5. La contextualización y atención al significado de los ejercicios también cuando son gramaticales o de práctica formal (de las formas lingüísticas): ¿buscas la eficiencia de la actividad al brindarle suficiente contexto para la mejor comprensión los ítems lingüísticos o las estructuras gramaticales?
6. El carácter vehicular de la lengua: ¿la actividad promueve que el alumno exprese sus contenidos personales?; ¿le permite compartir temas de su interés y de su mundo en los que active sus conocimientos previos?; ¿le habilita la posibilidad de ser él mismo en la LE o que exprese su identidad?

Tomar en cuenta estas consideraciones nos acerca a la realización de material didáctico acorde con varios de los principios del enfoque comunicativo y con la realidad práctica del aula; por lo tanto, es conveniente tenerlos presentes durante nuestro proceso de diseño. Sin embargo, no son las únicas consideraciones que podemos tomar en cuenta para aumentar la posibilidad de hacer materiales efectivos y alcanzar nuestros objetivos de enseñanza-aprendizaje; existen algunas otras que, por ser este trabajo introductorio al inmenso mundo del diseño de materiales, se deberán estudiar en otros escritos. Es por esto que se anima a los lectores a aprovechar y disfrutar del artículo de los autores Lozano y Ruiz Campillo (1996), quienes ofrecen unos criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos que amplían de manera única nuestro tema. Profundizar en el apasionante universo de la creación de materiales es parte del siguiente paso en nuestra profesionalización.

CONCLUSIÓN

Se ha ofrecido esencialmente en este trabajo un conjunto de informaciones que abarcan desde las bases generales de los materiales

actuales en el campo de ELE, hasta algunas consideraciones y sugerencias para el diseño de materiales dentro del marco del enfoque más vigente, pasando por las características de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden y deben incidir en este. Se espera que su lectura haya sido de ayuda en el acercamiento del lector al tema mediante sus primeras reflexiones al respecto para la toma de conciencia sobre la importancia de construirse un criterio y de ponerlo en práctica cuanto antes, en aras de iniciar el camino hacia su perfeccionamiento profesional.

Es importante que, de hoy en adelante, cualquier afirmación que leamos respecto a las propuestas para facilitar la creación de materiales efectivos no se haga en ningún caso como si estas fueran absolutas; es decir, como si por su modo convincente de presentárnoslas, fueran una solución incuestionable a los problemas que presenta el aprendizaje de LE. Esto tiene sentido si asumimos que en realidad todavía no se sabe nada definitivo acerca de la "mejor forma" de elaborar materiales efectivos.

Sans asegura que nuestro campo de investigación de ELE, a diferencia de otros, como la física, química, odontología, etc.,

no se caracteriza por brindarnos, hasta hoy, la oportunidad de llegar a resultados concluyentes. Tal vez eso sea así por la naturaleza del objeto de estudio: el ser humano y los procesamientos mentales que llevan a la adquisición de una lengua nueva (2017). No es lo mismo el tipo de avances palpables e invariables que se dan en las disciplinas antes mencionadas que los avances en nuestra disciplina de ASL que, aunque se pueden dejar ver en los materiales didácticos, están lejos de demostrar resultados consistentes en casos iguales o muy similares. Este hecho justifica una segunda invitación al lector a tratar de tomar con flexibilidad y sentido común cualquiera de las consideraciones o criterios que se susciten en torno al tema de los materiales de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). «Competencias generales» *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 8 de noviembre de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasgenerales.htm

- AA. VV. (2008). «Enfoque comunicativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 9 de noviembre de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- AA. VV. (2008). «Texto». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/texto.htm
- Ferrando Llimós, E. (2017). Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas. [versión electrónica]. *Trab. Ling. Aplic.*, 56 (3), 801-837.
- Garmendia, A. y Sans, N. (2015). *Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles*. Ernesto Martín Peris (Coord.) La formación del profesorado de ELE: innovación y reto. (pp. 91-100). Madrid, España: Difusión.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica del español como lengua extranjera*. [Versión electrónica]. *MarcoELE*, 9 (2009) pp. 127-155.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. (1994). Hacia una evaluación interna de la tarea comunicativa. [Versión electrónica]. *Lenguaje y textos*, *AESL XII* (5), 87-100.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Sans, N. (2020). *Textos, textos, textos... Cuáles, para qué y cómo*. *Neus Sans*. Recuperado el 9 de noviembre de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=FswEmKeIFeY>
- Sans, N. (2017). *Diálogo con... Neus Sans: Cómo se aprende y se enseña una lengua: la búsqueda del método ideal*. Instituto Cervantes Bremen. Recuperado el 13 de noviembre de <https://www.youtube.com/watch?v=w4I-Tyqpf5k4&t=2123s>



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS