PRODUCCIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

Emilio J. García Wiedemann

Los que nos dedicamos en mayor o menor medida a la enseñanza del español como lengua extranjera, advertimos, con frecuencia, la necesidad de materiales para desarrollar nuestro trabajo con la mayor eficacia posible. A pesar de existir materiales de este tipo en el mercado, seguimos sintiendo su falta y ello se puede deber a varios motivos: bien porque la metodología que utilicen se aparte diametralmente de la nuestra, bien porque estén concebidos globalmente, dentro de un desarrollo mayor, bien porque no se adecuen específicamente a nuestras necesidades. Es en este sentido en el que va dirigida nuestra reflexión, más que a dar una serie de materiales, se encamina a poner en evidencia una serie de cuestiones que deberían tomarse en cuenta a la hora de producir nuestros propios materiales.

Lo primero que cabe plantearnos es la utilidad de la reflexión gramatical para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta cuestión ha sido muy discutida en el pasado, pero no ha encontrado, aún hoy, una solución definitiva e irrefutable. En algunos métodos de enseñanza (piénsese en particular en el método conocido como gramatical-traductor) se ha dado absoluta prioridad al estudio sistemático de las reglas formales de la lengua, ya que se sostenía que aprender una lengua correspondía, esencialmente, al aprendizaje de sus características morfológicas. La aplicación de tal método, sin embargo, se tildó con frecuencia de insatisfactoria, especialmente en los casos en los que la reflexión y la ejercitación gramatical no se acompañaba de actividades de comprensión y producción en lengua extranjera, ya que, tan sólo, se limitaba a dar una información sobre las reglas lingüísticas, y por tanto no se llegaba, obviamente, a dotar a los alumnos de una competencia de uso en esa lengua extranjera al finalizar el curso.

Los que se han mostrado contrarios a esta aproximación de tipo formal han negado la utilidad de una reflexión explícita de carácter gramatical (o incluso la han considerado como dañina) dado que entendían la asimilación de una lengua como formación y puesta en práctica de hábitos lingüísticos (piénsese, por ejemplo, en los seguidores del método audio-oral) o bien, proponían un método más "natural" (o directo) de aprendizaje de las lenguas extranjeras, que calcara el esquema de aprendizaje de la lengua materna. En ese modelo, las reglas de gramática no se presentan de manera explícita, sino que se obtienen de

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

manera inductiva. Esta posición que se mantiene ya desde antiguo, ha sido refutada también recientemente por los psicolingüistas y expertos en glotodidáctica como Krashen, Burt, Dulay y Prabhu, que sostienen que no se debe recurrir a la explicación gramatical en clave de reglas formales de la lengua, sino que se debe enseñar a los estudiantes en actividades en las que su atención se centre más sobre el contenido que en la forma. Según estos investigadores, cualquier formalización que se proponga desde el exterior puede obstaculizar la formación de la competencia gramatical individual que cada estudiante se construye deduciendo las reglas lingüísticas. Su opinión es que la forma se aprende mejor cuando la atención del discente se concentra en el significado.

Es preciso poner de relieve, sin embargo, que, a diferencia de la asimilación de la lengua materna, el aprendizaje inductivo de las reglas de la lengua extranjera no siempre se produce de manera satisfactoria, principalmente, a causa de la exposición limitada y fragmentaria a la lengua durante el curso. Como escribía Sweet ya en 1889: "Estos entusiastas olvidan que el proceso de adquisición de la lengua materna se produce en condiciones particularmente favorables, que no pueden ser reproducidas ni siquiera aproximadamente en el estudio sucesivo de las lenguas extranjeras" [1964]. Efectivamente, los dos elementos principales de diferenciación entre quien aprende una lengua materna y quien aprende una lengua extranjera, consisten principalmente en el grado de exposición a la lengua (en cuanto que quien aprende una lengua materna está inmerso en la realidad que hace uso de esa lengua y tiene, pues, una exposición más prolongada e intensa a la misma lengua) y en la motivación al aprendizaje (que es, naturalmente, mucho más fuerte para quien quiere poseer su primer instrumento de comunicación verbal para satisfacer necesidades expresivas reales y no inducidas como es, frecuentemente, el caso de la lengua extranjera).

Otro motivo por el que las condiciones de aprendizaje de una lengua extranjera difieren de las de la lengua materna lo representa el distinto grado de maduración conceptual y experiencial del individuo. El niño, efectivamente, tiene capacidades cognoscitivas y conocimientos muy limitados si se compara con los de los alumnos en edad escolar, que poseen ya un código lingüístico asimilado y conceptos metalingüísticos ya adquiridos.

La experiencia, además, ha demostrado que en muchos casos en que ha sido utilizada esta aproximación "natural" o directa, los alumnos han quedado sumidos en un estado de desorientación y confusión, porque no siempre han conseguido deducir por sí solos las reglas gramaticales cumpliendo las generalizaciones adecuadas encontradas en los textos. Distintos estudios han

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

confirmado una inadecuada competencia lingüística[1] y la presencia recurrente de fenómenos de fosilización allí donde se ha evitado cualquier tipo de formalización consciente.

Para que la reflexión gramatical sea útil para esta finalidad, es importante que ésta no sea un fin en sí misma, sino que tenga como finalidad el desarrollo de la conciencia lingüística de los estudiantes y que lleve a la potenciación de su competencia comunicativa. Sin embargo, con mucha frecuencia, la reflexión gramatical se ve como el estudio de áridas estructuras formales cuyas reglas no se deducen de una realidad textual, sino que se examinan en abstracto. Se debería, por el contrario, hacer un esfuerzo para desentrañar la importante función que esas reglas desarrollan en la expresión de distintos significados y en la evidencia de las finalidades comunicativas del hablante.

Si se desarrolla de este modo la reflexión gramatical adquiere también un alto valor de carácter formativo, en cuanto que habitúa al estudiante a operaciones racionales como la observación de los textos, la confrontación de los datos, la formulación de hipótesis y su verificación, la clasificación de fenómenos y la generalización de deducciones, y refuerza, por tanto, la capacidad de reflexión y de razonamiento de los estudiantes[2]. Además, en el caso de una aproximación deductiva a la reflexión gramatical, se puede contribuir también a una mejora de las capacidades de estudio autónomo de los estudiantes.

Ligada al tipo de aproximación (inductiva o deductiva) está también la cuestión de cuál es el momento de la unidad didáctica, que se presta mejor para efectuar la reflexión sobre la lengua. En unas ocasiones, esta actividad viene al principio de la unidad didáctica; otras veces, después de la presentación y comprensión de un texto, en otras ocasiones, al final de la unidad didáctica. El primer caso de aproximación es típico de los métodos que dan más importancia al aspecto formal y deductivo de la enseñanza de una lengua extranjera. La presentación de las reglas es prioritaria, seguida de los ejercicios y de los textos, que asumen aquí la función de ejemplificación de la regla presentada. El

1 Véanse, por ejemplo, las frases producidas por los estudiantes y reproducidas en los apéndices de Second Language Pedagogy de N.S. Prabhu, que muestran una escasa competencia gramatical de los alumnos y que inducen a concluir que el aprendizaje inconsciente de las estructuras gramaticales (en particular de las verbales, frecuentemente inexistentes) no se produce de manera satisfactoria.

2 En este sentido se expresa Titone: «Una gramática (...) que potencie la intuición (...) y se encamine a introducir al alumno a la reflexión coherente sobre el dinamismo de la lengua (...) se convierte en un estímulo para el desarrollo del pensamiento lógico, para el análisis y para la síntesis cognitiva». [Titone, 1985, 21-22].

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

segundo caso, sin embargo, subraya el momento del descubrimiento de la regla en el texto y conduce a una observación más contextualizada de los fenómenos lingüísticos que vamos a analizar. El tercer tipo de aproximación es el adoptado por quien prefiere un modo más implícito de reflexión gramatical: se deja al estudiante en libertad para verificar la deducción de las reglas de una manera autónoma y para intentar aplicarlas de modo apropiado en los distintos ejercicios; las observaciones gramaticales que se dan al final de la unidad tienen la finalidad de ofrecer un elemento de comparación entre las generalizaciones que se han llevado a cabo autónomamente por el discente y las reglas efectivas de funcionamiento de la lengua. De cualquier manera, se deberá evitar cometer el error de dar a la reflexión gramatical un espacio igual o superior al de las ejercitaciones y al del uso comunicativo en lengua extranjera, de lo contrario se llegará a dar a los estudiantes un simple conocimiento de las reglas lingüísticas y no una competencia de uso de la lengua misma.

Para formar en los estudiantes una sólida competencia lingüística, la mera reflexión sobre la lengua no basta. Efectivamente, para que los conocimientos adquiridos sean automatizados y no se queden en pura memorización es necesario que la reflexión gramatical sea seguida por una serie de ejercitaciones.

Pero, ¿qué tipo de ejercicios son los que se prestan mejor para consolidar los conocimientos adquiridos durante las reflexiones gramaticales y para hacerlos llegar a ser verdadera competencia de uso? El método gramatical-traductor ha insistido principalmente en la traducción de palabras y frases y en la conjugación de verbos irregulares; sin prever ejercitaciones de comprensión de textos y de producción de mensajes personales, este método no ha llevado a la adquisición de una verdadera competencia comunicativa. El método audio-oral, dirigiéndose hacia una asimilación de tipo mecánico, ha utilizado ejercicios (definidos comúnmente como "estructurales" o *pattern drills*) que contenían frases en las que los estudiantes debían transformar la estructura (por ejemplo, de activa a pasiva, de afirmativa a negativa, etc.) o bien debían ampliar añadiendo uno o más elementos. El mayor defecto de tales ejercicios es que no implicaban una participación creativa por parte del alumno, que frecuentemente era capaz de realizar los ejercicios, incluso sin comprender el significado de las frases que estaba manipulando, con el resultado de que aún entendidos los ejercicios no siempre llevaban a la adquisición de las estructuras que se presentaban. Esto se ha demostrado por varios experimentos llevados a cabo con estudiantes al final de una lección en la que habían ejercitado una estructura con resultados satisfactorios; implicados después en una conversación libre, los mismos estudiantes no han sabido usar esas estructuras de un modo correcto.

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

En la aproximación situacional, la reflexión sobre las reglas se centraba en los distintos momentos del diálogo de partida, mientras la fase de ejercitación consistía en una serie de actividades contextualizadas y minidiálogos. De esta manera se recuperaba una aproximación más de tipo cognoscitivo y se insistía en la comprensión del significado de varios elementos para un adecuado desarrollo de las actividades. Para favorecer la comprensión de los elementos lingüísticos presentados, se utilizaban figuras y visualizaciones, se hacía referencia a los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que poseen los alumnos, o bien se recurría a la observación de distintos elementos del contexto en los que los minidiálogos se situaban.

En la aproximación comunicativa, sin embargo, los ejercicios que se sugieren, se proponen alentar no la mera simulación de auténticas situaciones comunicativas, sino el uso de la lengua extranjera para fines efectivos de tipo expresivo. Se induce a los estudiantes a hablar o escribir para pasar, o pedir informaciones, o para expresar las propias opiniones, interactuando con los compañeros y con el enseñante porque se les estimula con verdaderas exigencias comunicativas y están dotados de presuposiciones que tienen en común con sus interlocutores.

Los principios sobre los que se basan muchas actividades de tipo comunicativo son los de *information gap* y de *opinion gap*. El principio de *information gap* presupone que varios estudiantes posean informaciones distintas, que son estimulados a poner en común durante procesos inducidos de intercambios comunicativos. La aplicación del criterio de *opinion gap*, sin embargo, se verifica en los casos en que se estimulan opiniones distintas para la solución de un problema. Otras actividades de carácter comunicativo que favorecen la vuelta sobre problemas lingüísticos y la asimilación de conceptos gramaticales estimulan la participación de los alumnos a través de la realización de ejercicios concretos de distinto género. El fin de estas actividades es el de consolidar el conocimiento de la gramática mediante un uso repetido, pero motivado de distintas expresiones en un contexto real de comunicación, en el que la atención de los alumnos se orienta fundamentalmente hacia el significado de los textos que es preciso comprender o producir, y no tanto en su forma.

Con mucha frecuencia en cursos que se definen como "comunicativos" (pero que en realidad no lo son) se insiste, más que en la adquisición de competencias de uso de la lengua, en el aprendizaje de expresiones fijas que se deben utilizar para satisfacer necesidades comunicativas específicas. Cursos de este género, con frecuencia, hacen uso de actividades que tienen características que se asemejan más a los ejercicios de carácter mecánico del método audio-oral que a las ejercitaciones de tipo comunicativo descritas anteriormente.

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

Aunque estos cursos estén dirigidos al aprendizaje de fórmulas lingüísticas específicas, no sorprende comprobar que al final de los mismos, los estudiantes, muy frecuentemente, sepan servirse de frases hechas en contextos muy concretos, pero que no sean capaces de actuar lingüísticamente de manera autónoma y adecuada en las distintas situaciones de comunicación que se les presentan en la realidad extraescolar.

Cuando se examinan los libros de texto de estos últimos años se tiene la sensación de que se utilizan, en general, distintos tipos de ejercicios (estructurales, situacionales, comunicativos, y en ocasiones, traductores); es una estrategia que se define frecuentemente como "ecléctica". Al lado de ejercicios de tipo pre-comunicativo que se orientan preferentemente a adiestrar al estudiante en el uso correcto de las estructuras gramaticales, hay ejercitaciones de tipo comunicativo, que lo inducen a hacer uso, de manera integrada, de las distintas habilidades lingüísticas y de las diversas competencias adquiridas para comunicarse eficazmente en lengua extranjera. Este uso integrado de varios tipos de ejercitaciones no hay que tenerlo como algo negativo, siempre que se haga uso de actividades didácticas que se demuestren como válidas y eficaces. Incluso, la integración de varias estrategias podría considerarse como muy útil, porque cada método, en general, subraya un aspecto particular de los numerosos factores que intervienen en el complicado proceso del aprendizaje lingüístico. La única limitación que veríamos a este tipo de integraciones es que el docente sepa en cada momento que está haciendo uso de una metodología que, en ocasiones, puede ser diametralmente opuesta a la que normalmente sigue.

Por lo que se refiere al laboratorio, las actividades que se desarrollaban en éste eran más bien limitadas; el estudiante escuchaba y podía ejercitarse sólo bajo el control y la guía del enseñante, ya que no tenía un cotejo de la propia producción. Después, con el desarrollo de la técnica, se llega a las instalaciones de tipo audio-activo-comparativo. Aquí la instalación de grabación funciona en dos pistas separadas, una para el enseñante o el hablante nativo (también llamada *master*) y la otra para el estudiante. El estudiante puede así grabar su propia voz en la cinta sin dañar la matriz y volver a oírla. Este sistema ha permitido una mayor autonomía del estudiante y ha determinado una mayor eficacia de los propios ejercicios.

Las actividades que se desarrollan en el laboratorio son llamadas *orales*, no porque propongan un intercambio directo y verbal entre estudiante y cinta, sino más bien porque sirven para desarrollar las habilidades orales de audición, comprensión y producción. Frecuentemente de la fase de audición salen breves ejercicios escritos que sirven para reforzar la propia eficacia de los ejercicios orales.

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

En general podemos subdividir los ejercicios de laboratorio en tres grandes categorías:

- Ejercicios de discriminación para poner en evidencia los aspectos lingüísticos a nivel fonológico, léxico y sintáctico.
- Ejercicios de comprensión para desarrollar o verificar la correcta comprensión del mensaje.
- Ejercicios de explotación que impliquen la reproducción y la asimilación de los elementos lingüísticos aprendidos.

Dentro de estas categorías encontramos una variada tipología de ejercicios. El trabajo de discriminación prevé:

a. Ejercicios de elección múltiple: la palabra o la frase idiomática que se quiere poner en evidencia se presenta junto a otras palabras o construcciones afines (en cualquier caso morfológica y sintácticamente correctas); el estudiante debe reconocer entre ellas la expresión justa.
b. Ejercicios para completar: estos tienen la finalidad de poner en evidencia aquellas palabras o aquellos elementos gramaticales que podrían fácilmente pasar inadvertidos. El estudiante recibe el texto escrito con los espacios vacíos en correspondencia de dichos elementos, después o durante la fase de escucha procede a completarlos.
c. Ejercicios de identificación: están unidos a la distinción de los acentos y de la entonación; se introduce al estudiante en una audición intensa y atenta para desarrollar después una ejercitación escrita (transcripción de los símbolos fonéticos, acentuación gráfica o señalar las caídas y subidas de voz, etc.)

Estos ejercicios contemplan dos fases: una primera audición global y una segunda audición con el ejercicio delante (una señal acústica advierte, generalmente, al estudiante de las pausas hechas para leer las preguntas y dar paso a la fase de escritura)

Los ejercicios de comprensión prevén la formulación de preguntas o la petición del desarrollo de una actividad práctica concreta. Las ejercitaciones que siguen sirven para favorecer y promover la comprensión:

a. Preguntas de tipo "K", las que están introducidas por una partícula interrogativa del tipo: *¿cómo?, ¿por qué?, ¿quién?, ¿dónde?*, etc. y sirven para desentrañar sucesivamente los distintos aspectos de una acción.

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

b. Preguntas de solución abierta (prevén el control del enseñante) piden respuestas razonadas y derivadas de la experiencia personal. Son adecuados para adultos que posean las informaciones necesarias.
c. Preguntas de elección múltiple, útiles en este caso para ayudar en la correcta comprensión del mensaje.
d. Preguntas verdadero/falso en las que el estudiante debe establecer si las afirmaciones del ejercicio son verdaderas o falsas respecto a lo que ha sido expresado en el texto escuchado.
e. Ejercicios con instrucciones en los que se le dan al estudiante los procedimientos que debe seguir para desarrollar una determinada tarea, cuya consecución verifica la capacidad de comprensión alcanzada.

Los ejercicios de explotación prevén:

a. Ejercicios de repetición en los tres tipos: repetición simple de una palabra o de una frase; *backchaining*, esto es, una repetición en cadena que parte de la última palabra pronunciada añadiendo a ésta la penúltima y a éstas la antepenúltima (y así sucesivamente) añadiendo los distintos elementos de la frase al revés hasta completarla; repetición con *roleplaying* en que el estudiante después de una primera audición sustituye a uno de los protagonistas de la conversación.
b. Ejercicios de repetición y sustitución en los que una expresión se extrapola y se hace repetir en otro contexto.
c. Ejercicios de transformación en los que se da un modelo que hay que modificar en la persona, en los tiempos, etc. según esquemas precisos.

Por lo que se refiere a la utilización del vídeo, el material, como hemos dicho, puede ser explotado tanto desde el punto de vista del audio como del vídeo, conjunta o separadamente. Esto comporta una mayor posibilidad de explotación del material:

- Ejercitación visual con exclusión del audio: el estudiante se concentra en las imágenes y el enseñante puede empezar la discusión estimulando a los estudiantes a la búsqueda léxica y a la expresión lingüística.
- Ejercitación auditiva con exclusión de la imagen: de esta manera se concentra la atención en la comprensión oral de las frases, y el enseñante puede inducir a los estudiantes a hacer previsiones y suposiciones sobre la imagen visual que falta.
- Ejercitación audio-visual: puede ser usada como forma de presentación de los materiales, y, como aprendizaje pasivo, puede ser empleada como base para el desarrollo de determinadas actividades escritas para certificar el grado de comprensión alcanzado.

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

Por lo que respecta al uso del ordenador, dos han sido las directrices en que se ha movido la investigación y la programación del ordenador como instrumento didáctico: *computerized learning*, que podríamos definir como aprendizaje a distancia, y *computer assisted language learning* (CALL), esto es, aprendizaje programado asistido por ordenador.

En el primer caso el estudiante trabaja autónomamente en casa y puede contar con clarificaciones e instrucciones que recibe del mismo ordenador o de un enseñante conectado por medio de un *modem* telefónico. En Francia esta experiencia ha encontrado aplicación con el Minitel de esta manera: el alumno, que tiene una dificultad, se pone en contacto (a través del *modem* telefónico) con el ordenador del enseñante, si la información que pide está prevista y por tanto, programada, la respuesta aparecerá directamente en la propia pantalla, de otra manera quedará en la memoria del ordenador del enseñante, y éste en un segundo momento procederá a suministrar las respuestas a las preguntas que le han llegado de distintos alumnos.

En el segundo caso (CALL) el estudiante utiliza la máquina en clase o en casa para llevar a cabo sólo determinados ejercicios de soporte a las actividades desarrolladas con el enseñante. Estos ejercicios tienen la finalidad de ayudarlo en su fase de aprendizaje o todo lo más, de desarrollar algunas capacidades específicas. En otras palabras, la máquina funciona como soporte didáctico y no como sustituto, ni siquiera parcial, del docente.

El tipo de aprendizaje más básico que puede estimular el programa CALL es el *aprendizaje pasivo* (esto es el reconocimiento de formas lingüísticas presentadas precedentemente) y el *recall*, (esto es, la reproducción de conocimientos ya adquiridos) y la simple *comprensión*; los programas más articulados son capaces de alcanzar el estadio superior, el del *aprendizaje activo* (esto es, el proceso de transformación de las formas lingüísticas aprendidas o la capacidad de operar sobre el cuerpo del contenido).

Otro género de aprendizaje que el ordenador puede estimular es el *aprendizaje experimental* (el estudiante puede explorar el modelo que se le ofrece) y el *aprendizaje constructivo* (en el que el ordenador se usa como un medio para descubrir algún nuevo saber; las investigaciones encaminadas al descubrimiento de nuevas posibilidades de empleo del ordenador han llevado a un multiplicarse los programas CALL en poco tiempo. Dicho sea de paso en el campo de la glotodidáctica, el ordenador resulta más eficaz para la aplicación de programas CALL que no para programas del tipo "aprendizaje a distancia"; primero, porque la interacción con los otros estudiantes y con el enseñante, sobre todo, es indispensable para estimular el aprendiza-

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

je; segundo, porque un aprendizaje de ese tipo necesita actividades orales además de escritas.

Los programas CALL realizados hasta ahora, están sujetos a modificaciones y cambios, debidos al progreso de la propia experimentación. Es, por tanto, difícil hacer un mapa de los disponibles, teniendo en cuenta, además, que su aplicación depende del tipo de ordenador para el que están pensados, y no siempre es posible usarlos con ordenadores distintos.

Como se ha dicho antes, existen *programas breves* (llamados aislados) y *programas articulados*. Los primeros, han nacido como estudios de probabilidad con los que se han experimentado las capacidades del ordenador; son programas pobres, poco coordinados entre ellos y no se sustentan en una metodología precisa, contemplan el ejercicio de habilidades individuales empleadas en un área concreta de la lengua, pueden referirse a la práctica de ciertas formas gramaticales y léxicas mediante *ejercicios de sustitución, reconstrucción del texto, ejercicios de elección múltiple,* etc., o bien aparecer en forma de *juegos, adivinanzas, simulaciones,* etc., o ser *ejercicios de vocabulario* sobre vocablos no contextualizados (analogías, contrarios, asociaciones, etc.)

Últimamente, los programas CALL tienden a ser más articulados e implican más actividades.

El progreso de la técnica ha hecho que se hayan superado distintos problemas de carácter práctico, y hoy, además de ayuda autónoma, el ordenador se utiliza con funciones de mando y de control de otra máquina: el laboratorio.

Después de este repaso sobre la explotación y la ejercitación de distintos materiales, es preciso, a modo de recapitulación, detener nuestra atención en algunas cuestiones básicas:

a. Para producir nuestros materiales, debemos partir de un análisis de las necesidades, y esto en una doble vertiente. Por un lado, nuestras necesidades como enseñantes, para reforzar aquellos puntos que más nos interesen, y, por otro, tanto o más importante que el anterior, de las necesidades de los alumnos, que, no lo olvidemos ni por un momento, son los verdaderos sujetos del aprendizaje.
b. Nuestros materiales irán destinados, básicamente, a desarrollar las cuatro destrezas: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita. De nuevo en este punto deberemos analizar correctamente las necesidades.
c. No podemos olvidar, en función de una mayor economía y de unos, aparentemente, mejores resultados, que las destrezas que apuntamos más arriba están plenamente interrelacionadas, de modo que, a la hora de

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

producir materiales, seamos muy conscientes de que, aun en el caso de utilizarlos de manera independiente, deben de servirnos para ejercitaciones de carácter integrado donde todas las destrezas se encuentren involucradas, ya que es lo que ocurre en la vida real.

d. Por último, es preciso reflexionar sobre el hecho de la segmentación, de la temporalización, estamos de acuerdo en que "no hay tareas fáciles o difíciles, sino tareas adecuadas o inadecuadas". De nuevo el análisis de necesidades nos aportará grandes beneficios en este aspecto, alejando, además, en nuestros alumnos el fantasma de la incompetencia, el bloqueo, o el miedo al fracaso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SWEET, H.G., 1964, *The Practical Study of Languages*, Oxford University Press. (1ª ed. 1889).
- TITONE, R., 1985, *Educare al linguaggio mediante la lingua*, Roma, Armando,

ASELE. Actas II (1990). EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN. Producción de materiales para la enseñ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes