Elaboración de material didáctico para la educación continuada de profesores de español

Sara Alves Stradioto
Universidade Federal de Minas Gerais - FALE

> «El hombre crea tecnologías que al mismo tiempo recrean un cierto tipo de hombre».
>
> (McLuhan)

El Proyecto EDUCONLE es desarrollado en la Facultad de Letras de la UFMG y atiende a profesores de inglés y español de la red pública de enseñanza, con el objetivo de proporcionarles oportunidades de perfeccionamiento lingüístico y metodológico a estos profesionales y contribuir para una práctica docente más eficaz y más fundamentada teóricamente.

Un total de 300 horas distribuidas en dos años es ministrado por los estudiantes del curso de graduación en Letras. Ellos tienen una oportunidad única de iniciación a la docencia, una vez que se envuelven con la realidad educacional fuera de la Universidad y cuentan también con las orientaciones de los profesores de la UFMG. Dentro del plan de trabajo de los monitores está la planificación, organización, discusión, preparación y ejecución de los materiales para los módulos lingüísticos y de práctica reflexiva.

Las clases se alejaban mucho a la propuesta inicial de elaboración de los materiales, ya que el libro didáctico adoptado dictaba el ritmo y el contenido abordado. Así, las clases se desarrollaban en su función: el manual controlaba al profesor, y no al contrario. Las monitoras se sentían obligadas a trabajar con todas las unidades dentro del tiempo propuesto. La función de preparar y ejecutar las clases prácticamente no era estimulada, ya que los conocimientos de las monitoras influenciaban poco en la preparación de las clases.

Las discusiones en las reuniones semanales con las monitoras y los profesores de la UFMG repetían la insatisfacción del trabajo a partir del libro *Avance*. De corte estructural, el manual terminaba por distanciar la propuesta del proyecto de contribuir para una experiencia docente de los graduandos y de desarrollar profesionalmente los profesores de la red pública.

La práctica docente se limitaba mucho, ya que la autonomía de las monitoras como profesoras no era estimulada. Ellas creían que las clases eran monótonas, cansadas y que no despertaban el interés de los profesores/alumnos. Los ejercicios del libro ocupaban todo el tiempo de la clase y, para seguir el calendario correctamente, las monitoras no podían proponer actividades alternativas.

La gran parte de los profesores de español que se inscribieron en el proyecto tiene el siguiente perfil: son graduados en Letras, actúan en la red pública, pero

tienen poco dominio del idioma y presentan pocos conocimientos metodológicos, sobre todo relativos a la enseñanza/aprendizaje de LE. Se percibe, así, un hueco en la formación que, en relación a algunos temas, se hace necesario empezar desde lo básico. La situación enfrentada no exigía solamente actualizar contenidos discutiendo nuevas teorías y nuevos enfoques o revisando críticamente algunos aspectos lingüísticos y metodológicos, como se supone que debería ser el objetivo de un curso de educación continuada, sino de retomar contenidos que no fueron suficientemente aplicados durante la graduación o ni siquiera fueron estudiados.

Además, tampoco se trataba se enseñar determinados contenidos de la misma forma que se hace con alumnos de formación inicial con poca o ninguna experiencia en dar clases, una vez que estamos trabajando con profesionales que tienen algunos años de experiencia y son responsables por varias clases de 30/40 alumnos en las escuelas públicas. Tampoco era el caso de adoptar un libro de ELE, incluso porque no se conoce ningún manual destinado a un público con las características mencionadas y que le posibilite al profesor aprender/profundizar temas lingüísticos relevantes y al mismo tiempo reflexionar sobre formas de enseñar lo que se está aprendiendo.

El libro *Avance*, así como cualquier otro manual didáctico de español que se conoce, no está destinado a un público con las características citadas y no posibilita al profesor aprender/profundizar temas lingüísticos relevantes y al mismo tiempo reflexionar sobre formas de enseñar lo que se está aprendiendo.

La idea de confección de un material didáctico fue un intento de acabar con los problemas encontrados. La sugestión tuvo fuerza con la disponibilidad de los profesores da la UFMG en dar orientaciones a lo largo de la producción de las unidades. Inicialmente, desarrollar cuestiones para trabajar con profesores de español ya graduados pareció una actitud audaz. Sin embargo, el entusiasmo en cambiar el rumbo de las clases de la forma que pereciera más adecuado impulsó la realización del proyecto inicial.

Para la confección del material fueron dadas algunas orientaciones previas: la preparación de las unidades debería partir de temas que abordasen no solamente el idioma de forma comunicativa, sino también el posicionamiento crítico frente a asuntos de la actualidad y la reflexión metodológica; y dar énfasis al desarrollo de las destrezas lingüísticas de forma integrada y contextualizada por medio del uso de textos auténticos.

En un contexto de educación continuada, los alumnos ya pasaron por un estudio formal de la lengua, característica distinta a la de un alumno convencional. Como ya mencionado, muchos de ellos presentaban fallos en su formación y, por lo tanto, no se podía cerrar los ojos para la gramática. El trabajo inductivo funcionó en muchos casos, pero fue necesario volver a la sistematización de los contenidos gramaticales de forma deductiva para que el dominio de la lengua fuera efectivo no solamente a la hora de comunicar, sino también de enseñar. Es

decir, se consideró esencial en un manual de formación de profesores el conocimiento detallado de las estructuras lingüísticas, cómo se forman, cuándo se usan y qué problemas presentan los alumnos a la hora de sistematizarlas. El manual también se preocupaba por plantear discusiones acerca de la posibilidad o no de ejecutar las tareas en un contexto de enseñanza pública. Esa propuesta estimuló a los profesores a salir de la pasividad para crear, adaptar y adecuar el material que se les dispone en sus contextos de clase, alertándolos para la importancia de la formación de un docente más crítico y más bien fundamentado metodológicamente.

La primera unidad fue aplicada en agosto, tras el reinicio de las clases, y sustituyó al manual *Avance*. Ella contó con 3 versiones, siendo que la primera mostraba que las monitoras, a pesar de los estudios en la graduación, todavía presentaban la fuerte tendencia y comodidad en trabajar la lengua como bloques de conocimientos. La producción inicial estaba estructurada prácticamente de la misma forma que un libro convencional destinado a alumnos de español. La intervención de los profesores de la UFMG fue fundamental para orientar a las monitoras a lo que realmente atendería a los intereses de los profesores/alumnos del EDUCONLE.

Se destacan los siguientes cambios en las versiones de la Unidad 1:

1.ª versión:

- ausencia de un tema central que aunara las actividades;
- textos muy extensos;
- escasez de fuentes alternativas.

Versión final:

- definición del tema «Educar X Enseñar» en el que se basaban las actividades;
- discusiones que permitieran una lectura más agradable de los textos extensos (estos se mantuvieron);
- implementación de otros materiales auténticos.

Las intervenciones de los profesores fueron muy positivas, pero la Unidad 1 todavía presentaba algunos problemas. Por ejemplo, la versión final, así como la 1.ª versión, no trabajaba equilibradamente las 4 destrezas, dando más atención a la comprensión lectora y producción escrita. Estos problemas se resolverían en la Unidad 2.

Ejemplo de actividad:

Unidad I - 1.ª versión:

UNIDAD 1

PARTE I

a) Actividad de prelectura

1. ¿Qué significa educar?
2. ¿Qué significa enseñar?
3. ¿Qué relación podemos hacer entre educar y enseñar?
4. ¿Qué hacemos en clase: educamos o enseñamos?
5. ¿Cuál es la importancia de cada una de eesas actuaciones?
6. ¿Cómo continuaría la siguiente frase: *Educar es enseñar a...*?

b) Actividad de lectura:

Lea los fragmentos del texto Educar es enseñar a vivir, por Sixto Porras (continúa).

Unidad I - Versión final:

UNIDAD I

EDUCAR × ENSEÑAR

...el objetivo primordial es que el niño alcance una autonomía de aprendizaje, que le permita enfrentar la vida por él mismo.



DISCUSIÓN INICIAL

¿Cuál es el problema planteado por la viñeta?

¿Por qué ocurre ese tipo de fallo en el proceso de enseñanza/aprendizaje?

¿Cuál es el papel del profesor representado en la viñeta?

¿Cuál es el papel del alumno representado en la misma viñeta?

¿Qué podemos hacer para que eso no ocurra?

En la actualidad, ¿cuál debe ser el papel del profesor en la sociedad?

En la actualidad, ¿cuál debe ser el papel del alumno en la sociedad?



a) Actividad de prelectura

1. ¿Qué significa educar?
2. ¿Qué significa enseñar?
3. ¿Qué relación podemos hacer entre educar y enseñar?
4. ¿Qué hacemos en clase: educamos o enseñamos?
5. ¿Cómo continuaría la siguiente frase: *Educar es enseñar a...*?



b) Actividad de lectura:

1. Lea los fragmentos del texto *Educar es enseñar a vivir,* por Sixto Porras (continúa).

Además de añadir la viñeta de Mafalda que plantea una reflexión sobre el papel del profesor, la versión final contó con actividades más unidas y pensadas en el contexto de los alumnos del EDUCONLE. La escasez de actividades de comprensión auditiva se mantuvo, pero llamó la atención de las monitoras que buscaban compensar esa falta en la unidad siguiente.

«Para la próxima unidad, quiero trabajar más comprensión auditiva y práctica oral. Intentaré agregar estímulos visuales (videos), pero seguiré con el mismo tema: educación. Ahora, relacionado a la ciudadanía. También me preocuparé por disminuir el tamaño de los textos. [...] la 1.ª versión se distanció completamente de mis objetivos por falta de conocimientos en la práctica de elaboración de materiales. Con la producción de las diferentes versiones, mi visión ha cambiado».

La Unidad 2 estaba pensada teniendo en cuenta la experiencia del trabajo desarrollado en la primera. Las monitoras ya tenían un rumbo, determinaban los objetivos y buscaban el mejor camino para alcanzarlos. La primera versión de la Unidad 2 exigió menos tiempo, menos interferencia de los profesores de la UFMG y menos cambios. Una segunda versión fue elaborada para corregir algunos detalles.

Ejemplo de actividad:

Unidad II – versión final:



b) Práctica Auditiva I

1. Escuche atentamente lo que dice Teresa Aguado (profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación), durante el seminario «Educación en Valores en el aprendizaje a lo largo de la vida» organizado por Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) en noviembre del 2005.

Dirección del documento en la red: <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1232 > dirección de la audición

(continúa)

d) Práctica Auditiva II

1. Escuche el siguiente programa radiofónico sacado de la siguiente dirección

(http://www.oit.org.pe/ipec/pagina.php?pagina=261) y descubra de qué trata la audición:

2. Anote lo que le parece relevante y de la explicación oralmente del por qué ha elegido esas informaciones.

e) Después de escuchar...

1. ¿De qué manera se puede relacionar el tema de esa audición a la ciudadanía?

2. ¿Cómo podría el estudio de una Lengua Extranjera ayudar a esas personas?

3. Si una de las personas que participan de ese programa le preguntara para qué estudiar una lengua extranjera, ¿qué respuesta le daría?



f) Estudio de la lengua

1. En el primer texto escuchado, Tereza da su opinión diversas veces utilizando la misma estructura. ¿Qué estructura es?

2. ¿Conocéis otras estructuras del español que sirven para dar opiniones? ¿Cuáles?

3. ¿Cuáles son los contextos donde solemos dar nuestras opiniones?, o mejor, ¿cuáles son las posibles situaciones en las que nuestros alumnos de español pueden necesitar del recurso de la argumentación?

4. ¿Cuál es la mejor forma de explicar esas estructuras (cómo se construyen, cuáles son, etc.) para sus alumnos?

Además de presentar el ejercicio de comprensión auditiva a partir de un contexto educacional, la Unidad 2 trabaja la lengua de forma contextualizada y como herramienta de comunicación. Para conseguir el objetivo de la unidad, es necesario

que el alumno tenga un cierto dominio del idioma, y eso no implica solamente tener un amplio conocimiento del léxico y de sus estructuras, sino también aprender a usar esta herramienta en diferentes situaciones y para una variedad de fines. En este caso, la actividad está pensada en el papel del profesor como responsable en la construcción de sus alumnos como ciudadanos. El uso de la lengua para ese objetivo corresponde a toda una preocupación acerca de lo que se desarrolla dentro del aula.

En una comparación con el libro antes adoptado, se puede suponer un enorme cambio en las clases a partir de la utilización del material confeccionado. En el apartado destinado a expresar gustos y opiniones, el *Avance* da una enorme atención al uso de esas estructuras y a su memorización en ejercicios de rellenar huecos.

VOCABULARIO

I. A) EN ESTA UNIDAD HEMOS HABLADO DE SENTIMIENTOS. AQUÍ TIENES UNOS CUANTOS. CONTESTA A ESTAS PREGUNTAS Y COMPARA TUS RESPUESTAS CON LAS DE TUS COMPAÑEROS/AS.

- Me da rabia / envidia / miedo / pena / igual *que + subjuntivo*
- Me siento orgulloso/a (de) / frustrado/a *cuando / porque*
- Siento ternura / afecto / cariño / pena / respeto / admiración *por alguien*
- Me pongo celoso/a *cuando*
- Soy celoso/a / rencoroso/a / envidioso/a / cariñoso/a *porque*

Ejemplo:
La gente que vive en la calle ***me da mucha pena / Me da mucha pena que*** la gente viva en la calle.

1. ¿Qué sientes por tu familia? _____
2. ¿Y por la gente que no tiene nada y vive en la calle? _____
3. ¿Qué sientes por las personas que siempre son fieles a sus ideas? _____
4. ¿Qué sientes cuando ves que tus compañeros/as aprenden más rápido que tú? _____
5. ¿Qué sientes cuando se acerca el momento de hablar en público? _____
6. ¿Qué te inspiran los niños pequeños o los cachorros? _____
7. Si no olvidas el daño que te ha hecho alguien, ¿cómo eres? _____
8. ¿Qué sientes si has sacado la nota más alta de la clase? _____
9. Has estudiado mucho, pero no has aprobado, ¿qué sientes? _____
10. Tu pareja siempre quiere estar con otra persona, ¿qué sientes? _____

I. B) PREPARA TÚ TAMBIÉN CINCO PREGUNTAS PARA ENCONTRAR SENTIMIENTOS NUEVOS.

II. VERBOS QUE SE PRESTAN A CONFUSIÓN.
¿RECUERDAS ESTOS VERBOS? *CAER BIEN / MAL, CONOCER, ENCONTRAR, INTENTAR, JUGAR, LLEVARSE BIEN / MAL, PODER, PONER, PROBAR, PROBARSE, SABER, TOCAR.*
AHORA VAMOS A REPASARLOS.
ELIGE LA SOLUCIÓN MÁS APROPIADA:

1. Me encantaría ***tocar / jugar*** bien la guitarra.
2. En este curso ***he encontrado / he conocido*** gente de muchos países distintos.
3. La gente intolerante ***me lleva mal / me cae mal.***
4. No ***puedo / sé*** bailar salsa, pero me encantaría aprender.
5. Tienes que ***probar / intentar*** hablar sólo español, si no, no vas a mejorar.
6. Jenny, ***pon / toca*** la radio que va a empezar el programa de música caribeña.
7. Mis colegas y yo ***nos llevamos / nos ponemos*** muy bien. Siempre que hay algún problema lo comentamos y llegamos fácilmente a un acuerdo.
8. Ayer ***encontré / conocí*** a mi profesor de Literatura en la discoteca. ¡Un tipo tan serio bailando! ¡Qué sorpresa!
9. Antes de comprarlos ***pruébate / trata*** los pantalones. Las tallas no son iguales en todos los países.
10. Lo siento, no ***puedo / necesito*** ir con vosotros. Tengo un examen pasado mañana.

Hay que considerar que estos ejercicios, a pesar de estructurales, permiten una cierta flexibilización del alumno al proponerle preguntas personales y que, por lo tanto, no aceptan solamente una respuesta. Una cuestión que se preocupa por la posición del alumno en la sociedad, como las preguntas sobre sus sentimientos en relaciones cotidianas, ciertamente tiene su valor. El problema está en la atención que les es dada a esas formas: mucho más que reflexionar sobre las reacciones de los alumnos en determinados contextos, los ejercicios se preocupan con la adecuación o no de las estructuras que expresan gustos. Además, el gran cambio entre al manual *Avance* y las unidades producidas es que ellas contextualizan los ejercicios a la práctica docente y piensa en las clases de lengua del EDUCONLE como también responsables por desarrollar la metodología de los profesionales en clase.

Tras la implantación de las unidades, la satisfacción quedó evidente no solamente en las monitoras, sino también en los alumnos/profesores del proyecto:

Alumno 1:

«El material producido es muy diversificado. La unidad trabaja aspectos socioculturales, gramática y aplicación de las OCEM en clase con una visión crítica de la realidad de nuestros alumnos. El trabajo está bien discutido, producido y es de excelente calidad. No son clases de lengua extranjera que enseñan gramática o aspectos del cotidianos del hablante, sino profundas discusiones de temas relevantes que contribuyen al desarrollo del alumno con una visión más crítica de su papel en nuestra sociedad».

Alumno 2:

«El libro [*Avance*] es más estructural, contiene muchos ejercicios cerrados y de rellenar huecos, mientras que las unidades hechas por Francisca están volcadas más para lo comunicativo y la gramática está enganchada al tema de la unidad».

Alumno 3:

«Las clases han cambiado mucho, antes eran más cerradas y gramaticales. Ahora no hay que saber solamente las reglas, es importante discutirlas. El cambio me asustó, tengo muchas más tareas que yo no estaba acostumbrada a hacer. Antes era más tranquilo, cuando no venía a las clases de lengua ni siquiera me preocupaba porque ya sabía todo el contenido sin que fuera necesario estudiar. Ahora, cuando no vengo, me preocupa mucho lo que he perdido, porque seguramente fueron trabajadas muchas cosas y yo tendré que buscar los textos para leer y las actividades para hacer».

El comentario del alumno 3 mostró cuánto la producción de las unidades interfirió en los contenidos y en el ritmo de las clases del EDUCONLE. La expectativa frente al trabajo a ser desarrollado en la Unidad 3 que concluiría el curso motivaba a las monitoras a buscar recursos en las innumeras posibilidades que la Internet ofrece. Ellas tenían acceso a todo tipo de videos, cuentos, *blogs*, fotos, canciones, caricaturas, historietas, etc., y el trabajo pasó de buscar un texto que se adecuara al tema de la unidad a seleccionar los mejores y más vareados géneros a partir de una infinidad de posibilidades de trabajar el español. La enseñanza del español no se resumía en un estudio sistemático de los componentes del habla de los hispanohablantes. Además de eso, ella también se preocupaba por los diversos mundos de estas personas, sean educacionales, políticos, socio-culturales o étnicos y su trabajo con estudiantes brasileños.

La Unidad 3 tuvo como eje central el tema «Globalización en la Educación» y fomentó la discusión para la principal herramienta de adquisición de las muestras de lengua: Internet. A pesar de la facilidad que ese recurso proporciona para encontrar materiales para la clase, el trabajo del docente es mucho mayor —y más eficaz— que trabajar con un libro didáctico producido por terceros. En cuanto a las dificultades encontradas a la hora de confeccionar las unidades, las monitoras afirman que «aprendimos a seleccionar, había mucho material que no servía. Sin embargo, no podemos considerar ese como una dificultad, pues se trata del mínimo trabajo que un profesor debe hacer: elegir lo que mejor se aplica al contexto de sus alumnos».

CONCLUSIONES

La flexibilidad del material incentivó a los profesores/alumnos del EDUCONLE a adaptar los ejercicios en sus clases. Las monitoras tienen la posibilidad de confeccionar las unidades según los intereses de los alumnos.

Esa práctica, aliada a la oportunidad de dar clases a profesores de español, engrandece la formación de los graduandos, como se pude observar en el comentario de una de las monitoras: «La confección de las unidades me aportó mucho. Aprendí a ser más crítica con las actividades propuestas en los libros y en las cosas que leo [...] esa experiencia ha funcionado como un laboratorio en el cual yo puedo aplicar mis conocimientos adquiridos en la facultad, pues hasta entonces no sabía o no tenía como aplicarlos».

El cambio de funciones entre los profesores de la red pública y los alumnos de graduación, si en un principio parecieron inadecuados, al final se mostró muy positivo para ambos lados: «El ritmo de las clases me hizo sentir que muchas veces yo era la alumna de todos los profesores, pues yo aprendía en la misma proporción que enseñaba», señaló una de las monitoras.

La busca de materiales para ser incorporados a las unidades y su adaptación en diferentes versiones se mostró muy eficaz en el trabajo de un profesor. Las discusiones de las monitoras con los profesores de la UFMG contribuyeron para aliar la experiencia de estos profesionales al entusiasmo de los futuros profesores de español. Las readaptaciones de las versiones fueron esenciales para la obtención de 3 unidades muy bien adecuadas a un público de educación continuada. Ese ir y venir, experimentos, cambios y adaptaciones se mostraron esenciales en la formación de las graduandas, una vez que, como futuras profesoras de español, ellas aprendieron a ser más críticas en la selección de los materiales trabajados en clase: «Hoy, pocas actividades de los libros didácticos me interesan efectivamente. Creo que muchos ejercicios propuestos están mal hechos, por lo más comunicativo que el libro se presente. Cosas que antes me gustaban hoy es lo primero que tiro a la basura».

Los profesores-alumnos también se mostraron estimulados a crear sus propias actividades en la enseñanza de la lengua para sus alumnos de la escuela reglada. Quedó claro que el trabajo desarrollado por ellos se basaba únicamente en el libro adoptado por la escuela y se distanciaba mucho de los propósitos de enseñanza y de la realidad de los alumnos. Ese cambio reafirma aún más la importancia del Proyecto EDUCONLE, que busca perfeccionar la práctica lingüística y la metodología de estos profesionales. El trabajo es una alternativa de aliar el conocimiento formal de una lengua extranjera a la reflexión sobre las diversas formas de enseñar y los distintos estilos de aprender, además de plantear la discusión sobre la realidad educacional, el mundo de la escuela y el papel que tanto los profesores como los alumnos ejercen en la construcción de la sociedad.

Es importante también resaltar la riqueza de las relaciones establecidas en el Proyecto EDUCONLE, colaborando con la formación de los alumnos de graduación, de los profesores de las escuelas regladas e incluso con la experiencia de los profesores de la UFMG, sin olvidar el alcance social del proyecto que, indirectamente, contribuye para la educación de los alumnos de la red pública.

La declaración de la profesora/alumna Marla es un ejemplo de que el trabajo crítico en el EDUCONLE ya presenta sus primeros resultados en las clases de español de la red pública:

(Sobre la utilización del manual *Arriba* en sus clases).

«Tengo que hacer grandes adaptaciones en el apartado que presenta las partes de la casa, porque los alumnos, en su mayoría, viven en una habitación. Ellos no se interesan por ese tema. Por otro lado, cuando les enseño los colores, ellos se entusiasman mucho».

BIBLIOGRAFÍA

Bueso, I. F. y Pérez, P. B., 2002. *Producción de materiales para la enseñanza de español,* Madrid, Arco Libros.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O, 1999. *Cómo trabajar con libros de texto,* Madrid, Edelsa.

Coracini, M. J., 1999. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático,* Campinas, SP, Pontes.

Eres Fernández, I. G. M., 2000. «La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil», en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento «El hispanismo en Brasil»,* Madrid, Ministério de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, pp. 59-80.

Leffa, V. J., 2003. «Como produzir materiais para o ensino de línguas», en Leffa, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática,* Pelotas, Educat.

Maley, A., 1998. «Squaring the circle; reconciling materials as constraints with materials as empowerment», en Tomlison, B. *Materials development in language teaching,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 179-294.

Romero, L. M. y Martín, R. H., 2000. «Tareas gramaticales: una propuesta de elaboración de materiales didácticos alternativos», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes,* São Paulo.

Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I., 2004. *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid, SGEL.

Sans, N., 2000. «Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes,* São Paulo.

Santa-Cecilia, Álvaro G., 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera,* Madrid, Arco Libros.

Santos Gargallo, I., 2004. *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Arco Libros.

Tomlinson, B., Masuhara, H., 2005. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas,* São Paulo, SBS.