

XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE

Organizado por International House Barcelona
y Difusión, Centro de Investigación y
Publicaciones de Idiomas, S.L.



ANALIZAR MATERIALES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA: ¿QUÉ APRENDEMOS Y CON QUÉ?

Marta Baralo (Universitat de Nebrija. Madrid)



XIIº Encuentro práctico de profesores de ELE
IH – Difusión (Barcelona)

Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística:

¿qué aprendemos y con qué?

Marta Baralo*

Universidad Antonio de Nebrija

mbaralo@nebrija.es

Resumen

Nos proponemos reflexionar sobre lo que ofrecen los materiales didácticos al aprendiente de español como lengua extranjera (ELE), es decir, analizar las características del *input* y los tipos de aprendizaje y de conocimiento lingüístico que pueden ayudar a construir. Partimos de la hipótesis de que gran parte de la adquisición de la competencia lingüística comunicativa se desarrolla de forma intuitiva e inconsciente, por unos laberintos psicolingüísticos no controlables totalmente por el profesor, sensibles a ciertos tipos de muestras de lengua. Analizaremos algunas muestras de materiales didácticos que pueden facilitar la adquisición de ELE, según las investigaciones de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, y pondremos de relieve sus características esenciales.

Palabras clave

Materiales didácticos – adquisición de lenguas extranjeras – input – criterios psicolingüísticos – conocimiento implícito y conocimiento explícito

1. Objetivos

La tarea de enseñar la lengua española como lengua extranjera se ha desarrollado de tal manera en las últimas décadas, en muy diferentes aspectos, y muy especialmente en el mundo editorial, que el profesor cuenta con una gran variedad de manuales, de materiales específicos y de modelos y sugerencias para el uso de material auténtico. Esta variedad le exige adquirir criterios propios de elección, programación y aprovechamiento de todos esos recursos. Por ello, consideramos que

* Doctora en Filología Hispánica, especializada en adquisición y en didáctica del español como lengua extranjera. Tiene amplia experiencia docente como profesora de español/LE en diversas instituciones y como formadora de profesores de español/LE colabora habitualmente con el Instituto Cervantes y con universidades españolas y extranjeras. Dirige el Master en Enseñanza del español como lengua extranjera y el Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija. Ha participado en congresos y ha publicado numerosos artículos y libros relacionados con la especialidad.

puede resultar de interés, para el profesor-lector virtual que nos propongamos como objetivos de este trabajo los siguientes:

- 1.1. Presentar y discutir criterios psicolingüísticos de análisis para la selección, elaboración y utilización de materiales didácticos en el aula de E/LE.
- 1.2. Aplicar esos criterios en el estudio de materiales publicados, con el propósito de facilitar una selección y una complementación más eficaz y reflexiva en el aula de E/LE.

2. Hipótesis de partida

Nuestro trabajo se enmarca en un conjunto de creencias y de decisiones, de tipo interdisciplinar y aplicado al aula de E/LE, que constituyen una intersección entre la lingüística aplicada, la psicología del aprendizaje, la teoría lingüística, la descripción gramatical y la didáctica de las lenguas extranjeras.

En síntesis, y sólo como referencia básica para el lector de estas páginas, asumimos un marco teórico innatista, constructivista e interaccionista, en el que el desarrollo de la competencia lingüística se produce por un conjunto de elementos integrados y complementarios, entre los que se encuentran:

- principios universales de la adquisición de lenguas;
- principios de interacción con el experto y el medio social en el que se produce el aprendizaje comunicativo; e incluso,
- hábitos lingüísticos, tanto heredados de la lengua materna como adquiridos en la interlengua de la lengua meta.

De manera más concreta, y en relación más estrecha con los criterios que vamos a exponer en este trabajo, asumimos las siguientes hipótesis:

- 2.1. La adquisición de ciertos aspectos de la competencia lingüística comunicativa en ELE se desarrolla de forma intuitiva e inconsciente, por unos laberintos psicolingüísticos no controlados totalmente por el profesor, sensibles a ciertos tipos de muestras de lengua.

Ejemplos: Oraciones de relativo
Estructura narrativa cronológica
Estructura semántico-sintáctica de los verbos

- 2.2. La adquisición de otros elementos de esa competencia en ELE sólo se van a adquirir con un gran esfuerzo cognitivo y comunicativo:

Ejemplos: Flexión irregular de los verbos
Proyección sintáctica de “gustar / doler”
Usos de “tú / ud.”

Veamos con más detalles algunos de estos ejemplos. En el caso de la adquisición de las oraciones de relativo encontramos una muestra clara de que el hablante que las usa o el oyente/lector que las procesa e interpreta pone en juego conocimientos gramaticales abstractos, implícitos, de los que no tiene ningún conocimiento conciente que pueda hacer explícito. Para construir la oración de relativo o entenderla tiene que asignarle la función sintáctica correspondiente al elemento relativizado (sujeto, objeto directo, atributo, etc.) y debe producir un movimiento de constituyentes de la estructura básica de la oración manifestada en español en el orden sujeto / verbo / complemento. Por ejemplo:

La propuesta que discutieron en la reunión no fue aprobada.

Es una oración compleja que contiene una subordinada en la que el relativo *que*, además de subordinar toda la proposición con el valor de una adjetivo, asume el significado de su antecedente *propuesta* con la función sintáctica de objeto directo del verbo *discutir*. Cualquier hablante, nativo o no nativo de español, sabe esto, sin saber que lo sabe. Es decir, tiene un conocimiento inconsciente, intuitivo, implícito, de esta estructura lingüística, conocimiento que se ha desarrollado en su mente (competencia) sin que él haga ningún esfuerzo cognitivo conciente para construirlo.

Por el contrario, si un aprendiente de español/LE quiere avanzar más rápido en su dominio de la lengua, podrá hacer un esfuerzo cognitivo conciente para aprender la morfología del verbo, sus morfemas flexivos y especialmente, las formas irregulares, por ejemplo, los perfectos fuertes del tipo: *hizo, dijo, quiso, pudo, vino*.

3. Preguntas previas del profesor y decisiones

Atendiendo a lo que acabamos de ver, cuando el profesor va a seleccionar y organizar algún material didáctico para programar sus clases, deberá plantearse con anticipación y de manera muy reflexiva, cuestiones que tienen que ver con lo que va a provocar en la mente de su alumno, tanto en lo cognitivo como en lo emocional. Podría preguntarse:

3.1. ¿Qué tipos de aprendizaje tienen lugar en el proceso de apropiación de una lengua extranjera? ¿Con qué tipos de conocimientos de la competencia lingüística comunicativa se asocian?

Conocimiento implícito / intuitivo / procedimental

Conocimiento explícito / declarativo

Metacognición: estrategias de aprendizaje

El conocimiento cambia (competencia variable), fluye de uno a otro sistema en un continuum (Ellis, 1994: 550)

3.2. ¿En qué consisten los procesos psicolingüísticos de **input**, **intake** y **output**?

[Teoría cognitiva¹: Aprender a comunicarse implica ejecutar una jerarquía organizada de tareas]

3.2.1. **Input** comprensible ($i + 1$, Krashen), zona de desarrollo próximo (Vygotsky). Muestras de lengua a las que está expuesto el que aprende y que son susceptibles de ser procesadas.

3.2.2. **Intake**: toma, que permite reestructurar su competencia lingüística y construir nuevos modelos mentales de la IL (reglas) que influyen en la producción comprensiva del aprendiente, cuando usa la lengua por necesidades comunicativas.

3.2.3 **Output**: contribuye al proceso de apropiación, mejora la fluidez, participa en los procesos de concienciación de lo que quiere y de lo que no quiere decir, le permite crear y comprobar hipótesis y desempeñar una función metacognitiva dentro del aprendizaje colaborativo
Necesita oportunidades para: Retroalimentación externa o propia (modificación de la producción); reconocer errores y ambigüedades; reprocesamiento sintáctico y semántico, interiorizar nuevas formas y mejorar su competencia lingüística comunicativa.; tiempo para la planificación.

3.2.4. Influencia de la interacción en la adquisición de E/LE²:

¹ Mc Laughlin, (1987:135-137)

² Ellis (1999: 247)

Mediante la interacción con el experto, los aprendientes mejoran sus capacidades de comprensión y de producción al prestar atención a las formas lingüísticas, durante su actividad comunicativa. El proceso podría estructurarse en una secuencia que comienza con la exposición a muestras de lenguas susceptibles de ser procesadas por el que aprende hasta que llega a una respuesta lingüística, interpretativa o productiva:

→ **Input** → **Percepción semántica y sintáctica** →
→ **Intake** → **Integración** →
→ **Output (comprensión)** →

El proceso de interacción se realimenta a sí mismo, ya que la respuesta lingüística (*output*) se transforma también en nuevo dato de entrada (*input*) y según las condiciones de uso, permite que el hablante ponga en funcionamiento su conocimiento explícito, consciente, esto es, el monitor.

3.3. ¿Qué características deberían tener las muestras de lengua de los materiales didácticos para que puedan facilitar la adquisición de ELE, según las investigaciones de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas?

3.3.1. Interacción con un aducto comprensible, con información referencial no sólo suficiente sino redundante.

3.3.2. En LE, utilización del conocimiento de su LM y de otras lenguas (procesos de intercomprensión).

3.3.3. Fases de la planificación del aprendizaje³:

- Exposición a la lengua
- Percepción de la forma y del significado
- Procesamiento y almacenamiento mental (memoria)
- Uso y mejora de las estructuras

³ Woodward (2002:104-112)

3.4. ¿Cuánto esfuerzo cognitivo costará al alumno realizar la actividad en condiciones regulares y cuántas veces tendría que hacerla para que quede almacenada y disponible para su uso la estructura estudiada?

Es difícil responder a estas cuestiones cruciales para un profesor que programa sus clases y selecciona y organiza los materiales didácticos; no tenemos todavía suficiente conocimiento sobre el tema, pero parece que una actividad de aprendizaje significativo, con mayor esfuerzo cognitivo, de atención e inferencia, puede ser mucho más eficaz que una actividad de aprendizaje memorístico.

Marín Peris (1999: 27-31)⁴ explica con claridad la diferencia de las taras cognitivas que hacen posible estos dos tipos de aprendizaje:

Aprendizaje significativo

Proceso por el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades –relevantes y ya establecidas- de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas. Requiere dos condiciones necesarias: que el contenido sea susceptible de insertarse en las unidades cognitivas ya existentes; que el alumno tenga una actitud favorable para aprender de esa manera.

Aprendizaje memorístico

Proceso de almacenamiento mental de unidades que apenas se asocian con una estructura cognitiva ya existente.

Ellis (1999: 211-231) analiza las diferentes investigaciones realizadas, en los últimos años, sobre los resultados de las actividades de aprendizaje con la realización de prácticas enfocadas a la forma y al procesamiento del input.

4. Respuestas y decisiones didácticas del profesor para la utilización y evaluación del material didáctico seleccionado o producido

De forma muy escueta, pero al mismo tiempo operativa, intentamos presentar aquí un esquema de los pasos que debería dar un profesor con respecto al material didáctico que llevará a sus clases de E/LE.

Sólo a modo de ejemplo, analizaremos en el punto 4.3. algunas actividades del manual de E/LE *Rápido*.

4.1. Elección y Diseño de materiales didácticos

- Impuesto por el Centro y complementado por el profesor

- Elegido y complementado por el profesor

4.2. Criterios para la selección de los procesos docentes y discentes relacionados con la integración de:

- Competencia léxica y gramatical
- Competencia discursiva, pragmática y sociolingüística
- Desarrollo e integración de destrezas (actividades lingüísticas de comunicación)

4.3. Análisis de materiales didácticos de E/LE

Aplicamos aquí algunos conceptos psicolingüísticos al análisis de los materiales didácticos de un Manual que el profesor podría encontrar entre los disponibles en su centro; su utilización sería adecuada para un grupo de alumnos con un nivel bajo de interlengua española, con deseos de avanzar rápidamente en el dominio de la lengua y con conocimientos metalingüísticos.

4.3.1. Análisis del *input* - *output*

Ejemplos: Actividad 1, 2, 5 (Unidad 9, *Rápido*)⁵

1 Estas son seis posibilidades para pasar las vacaciones en un lugar de habla española. ¿Cuál te interesa más? Piensa por qué y anota las razones.

Ahora escucha a estas personas. Cada una ha elegido uno de estos lugares para sus vacaciones y cuenta por qué. ¿Y tú? ¿Cuál has elegido? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

¿Qué recursos utilizan para hablar de sus gustos e intereses? Vuélvelo a escuchar fijándote en los verbos encantar, gustar e interesar.
 ¿Qué observas respecto a las terminaciones de estos verbos?
 ¿Hay algún verbo parecido en tu lengua?
 Fíjate también en los pronombres que van delante de los verbos. ¿Cuáles son?

2 En un restaurante de Madrid, varias personas hablan de lo que están comiendo o de lo que ya comen. Escucha y lee las conversaciones.

• Perdón, ¿nos trae un poco más de pan?
 • Y otra cerveza, por favor.

• Mmmm... Esto está riquísimo.
 • ¿Qué es?
 • Pescado al horno con patatas...
 • ¿Quieres probarlo?
 • No, gracias. No me gusta el pescado.

• No sé qué tomar...
 • ¿Le gustan las truchas? Aquí las truchas a la navarra son muy buenas.
 • Vale, pues trucha. Y de primero, gazpacho.

• ¡Qué rica está la tarta de chocolate!
 • Pues el helado también está buenisimo.

• Está riquísimo, delicioso. ¿Quieres un poco?
 • No, gracias, no me apetece.

• Esta carne está salada, ¿no?
 • ¿Salada? No, yo la encuentro buena...
 • Pues para mí está un poco salada.

Vuelve a escuchar y a leer las conversaciones. Observa las formas que usan para:

- valorar un plato que ya han probado,
- preguntar y expresar gustos en general,
- pedir y ofrecer algo.

Fíjate, también, en el verbo apeteecer. ¿Funciona como algún verbo español que ya conoces?

⁴ En Zanón, J. (1999)

⁵ Miquel, L y N. Sanz (2002): *Rápido*. Difusión. Barcelona

La unidad didáctica tiene un enfoque funcional y comunicativo, con el objetivo de que el alumno sea capaz de “expresar gustos, preferencias y opiniones”.

La Actividad 1 está dirigida a elegir un destino de vacaciones. El material didáctico constituye una fuente de *input* visual rico, variado; proporciona toda la información referencial necesaria para que los estudiantes puedan observar el destino turístico que se describe en la cinta de audio (*input* auditivo), interpretar el discurso descriptivo, sencillo que escucha y, muy especialmente, suplir la falta de conocimiento lingüístico específico con la información referencial presentada en las fotos de los lugares sobre los que deben intercambiar opiniones. Todo este proceso cognitivo e inferencial puede tener lugar gracias a que la tarea le proporciona al alumno los elementos necesarios para poder realizarla. Al ser la primera actividad de la Unidad didáctica, cumple también una función elicitora de los recursos lingüísticos comunicativos con los que cuenta el alumno. El profesor observador podrá hacer un diagnóstico de las necesidades gramaticales, léxicas y pragmáticas que necesitan sus aprendientes y tenerlas en cuenta cuando indique la realización de las actividades de aprendizaje significativo siguientes. El *output*, o sea, la respuesta lingüística del alumno en términos de producción está guiada por las preguntas que se sugieren al pie de las imágenes y está reforzada por la tarea de reescucha y de completar el texto, con lo que se ofrece un refuerzo con el texto escrito, en el cuaderno de ejercicios.

La Actividad 2 tiene las mismas características. Aquí se presentan exponentes lingüísticos nuevos, modificados según los criterios anteriores (puede revisar el apartado 3.2.), de manera que el *input*, con la información referencial de los personajes y las situaciones de cada mesa del restaurante, manipulado y adaptado a la capacidad interpretativa del alumno, está en condiciones de ser procesado. Esto es, ofrece una transparencia significativa que facilita la percepción semántica y gramatical que dará paso a la toma, *intake*, y permitirá la producción comprensiva del que aprende y almacenará la estructura de manera que esté disponible para su recuperación cuando use la lengua con propósitos comunicativos.

4.3.2 Secuencias didácticas e interacción

Ejemplos:

La Actividad 5 puede requerir esfuerzos cognitivos y comunicativos muy diferentes, según cómo la plantee el profesor y según la dinámica que requiera. Si la

actividad se lleva a cabo individualmente, tal como está indicada, será una simple actividad de comprensión lectora, primero, y de expresión escrita, después, al completar la frase que se le indica *Yo voy a conectarme con XX porque...*

Unidad 9 Actividades

5 Estos chicos quieren crear un chat para conocer gente y practicar tu lengua. ¿Con quién te sientes más identificado? ¿Por qué? ¿Con quién vas a conectarte?



GUILLERMO FERRER

Hola. Soy cubano y me encanta jugar al ajedrez, pero no me gusta nada leer. Me interesa la astrología, la música y el fútbol. Espero tus noticias.



ROSA FERNÁNDEZ

Hola, soy Rosa, de Madrid. Me gusta nadar, conocer gente, y me encanta viajar. No me gusta nada estudiar y no soporto estar sola. Busco amigos en Alemania y en Italia.



MARIBEL VERÓN

Soy uruguaya. Vivo en Punta del Este y me gusta practicar todo tipo de deportes e ir en moto. No me interesa mucho la política. Me gustan mucho los idiomas. Hasta pronto. Besos.



HERNÁN BATISTA

Soy argentino. Me gusta mucho cocinar, pero odio el trabajo de la casa. Soy un fanático del fútbol y del arte en general. ¿Me escribis?



DELIO VALDÉS

Soy panameño. Me gusta leer, esquiar y hacer excursiones. No me gusta bailar ni ir a discotecas. Me interesa muchísimo la Historia. ¿Por qué no me escribes?



CRISTINA SALAS

Soy chilena y me encantan las grandes ciudades (Londres, Nueva York, Tokyo...), la literatura francesa y la comida japonesa. Ahora me interesa mucho todo lo relacionado con Internet.

• Yo voy a conectarme con Hernán Batista porque...

Muy diferente será la tarea y el esfuerzo que tenga que realizar el alumno, si el profesor introduce una modificación. Puede realizar una propuesta de interacción real si prepara un encuentro virtual, sea por correo electrónico, sea por *chat* con hablantes nativos sensibles al aprendizaje de lenguas extranjeras, o un *chat* con estudiantes de español de grupos más avanzados, haciendo la actividad en tiempo real, en la sala de ordenadores, en el marco del aprendizaje comunitario (los alumnos chatean en grupos y resuelven juntos las necesidades lingüísticas que se les planteen, con el profesor y con ayudantes que podrían participar en este tipo de clases (lectores, profesores en prácticas docentes, alumnos de grupos más avanzados)).

4.3.3. Reglas y conceptualizaciones

Ejemplos:

Hablar de gustos e intereses

■ Los verbos que expresan gusto e interés (**gustar, interesar, encantar** y **apetecer**, por ejemplo) tienen un funcionamiento especial. Siempre están conjugados en tercera persona (del singular o del plural) y van acompañados del pronombre personal correspondiente: **me/te/le/nos/os/les**.

	3ª persona del singular	Infinitivo o sustantivo singular (sujeto)
Me Te Le	gusta	bailar la playa
	3ª persona del plural	sustantivo plural (sujeto)
Nos Os Les	gustan	las ciudades grandes las patatas

¿Te gusta/n? ¿Le gustan?
¿Os gustan? ¿Les gustan?

Sí, me encanta/n.
Sí, mucho.
Sí, bastante.

No, no mucho.
No, nada.
No, lo/la/los/las odio.
No, lo/la/los/las detesto.
No, no lo/la/los/las soporto.

108 ■ ciento ocho

Las estructuras sintácticas con las que se construyen verbos como *gustar* / *encantar* presentan una proyección inversa a la que tiene lugar, de forma básica, con los verbos de experimentación psicológica, como *querer* / *desear* / *preferir*. En estos últimos, la relación entre la función semántica de experimentante y la función sintáctica de sujeto es semejante a la que ocurre en la mayoría de las lenguas más próximas. Así mismo, la función semántica de tema (o argumento interno del verbo transitivo) se proyecta en la sintaxis como el objeto directo. Por el contrario, en las proyecciones sintácticas de *gustar* / *encantar* ocurre lo que vemos en la conceptualización presentada arriba, en la Unidad 9 de *Rápido*. Esto es:

a) *Luis quiere café con leche.*

[*querer*]_v

Estructura semántica	[experimentante] <i>Luis</i>	[tema] <i>café con leche</i>
Estructura sintáctica	[sujeto]	[OD]

b) *A Luis le gusta el café con leche.*

	[gustar] _v	
Estructura semántica	[experimentante] (A) <i>Luis le</i>	[tema] <i>el café con leche</i>
Estructura sintáctica	[Objeto indirecto]	[Sujeto]

Desde el punto de vista de la enseñanza /aprendizaje de estas piezas léxicas por hablantes no nativos, obviamente no podemos recurrir a explicaciones teóricas sobre los principios que las rigen. Los estudiantes pueden ser capaces de comprender las inferencias que se pueden extraer de estos análisis, como el hecho de que hay una transición del experimentante al objeto de la emoción con los verbos directos, como *amar /odiar*; y cómo con los verbos inversos hay un resultado de una relación causativa. En este caso, la teoría lingüística y la gramática descriptiva nos permiten concebir reglas y conceptualizaciones didácticas que ayuden a nuestros alumnos a reestructurar las reglas implícitas de su interlengua.

Debido a que se trata de una estructura sintáctica muy idiosincrásica de la lengua española, es conveniente - y necesario – presentar oportunidades didácticas para que se formen nuevos hábitos lingüísticos en la proyección sintáctica de estos verbos inversos. Eso es lo que se propone al discente con la actividad siguiente. Creo que la grabación de la interacción llevada a cabo por los grupos de alumnos para la realización de esta tarea de tipo formal (con atención a la forma junto con la atención al significado) y su transcripción, nos permitiría conseguir información muy interesante sobre la construcción de esta regla en su interlengua.

115 ciento doce

Trabaja en grupos y al final, redacta un informe sobre los gustos de los compañeros; usamos las formas *también, tampoco* si y no que ya conoces. Podéis añadir o cambiar temas; no os preocupéis en cuenta de lo que van a hablar los demás o si han hablado de lo mismo, y que toda la clase va a opinar en cadena sobre estos temas. Recuerda que cuando expresamos una opi-

5. Conclusiones

Con este breve y muy parcial análisis de algunos materiales didácticos hemos tratado de presentar al profesor / lector algunos criterios para analizar, seleccionar, adaptar y organizar parte de su material didáctico, desde una perspectiva psicolingüística. Hemos dejado de lado todos los aspectos relacionados con la motivación y el efecto emocional, tan decisivos en el proceso de apropiación de una lengua nueva. Pero eso sería tema de otro artículo. En cualquiera de los casos, conviene que el profesor tenga en cuenta los siguientes criterios psicolingüísticos al diseñar su clase de E/LE, en relación a los materiales didácticos y su utilización, y frente a ellos se pregunte si:

- Proporcionan contenido (*input*) rico, atractivo, motivador.
- Pueden adaptarse fácilmente al aula.
- Constituyen una muestra de lengua comprensible (zona de desarrollo próximo), tanto en el aspecto lingüístico como en el cognitivo, el comunicativo y el estratégico.
- Presentan, con relevancia formal y semántica, los exponentes nuevos de determinada función comunicativa.
- Constituyen un contexto funcional, social y cultural coherente.
- Se pueden utilizar con un propósito verosímil: lectura, audición, visionado, producción real.
- Son "comunicativos" por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad. Proporcionan vacíos de información que generan y/o justifican la interacción con un "experto", de manera que exista una negociación de significado auténtica.
- Permiten una reestructuración del conocimiento previo del código de la IL, mediante la integración de la nueva regla en el sistema que ya posee.
- La secuencia de las actividades propuestas es suficiente para que pueda comprender, producir y automatizar ciertos hábitos lingüísticos de E/LE que ofrezcan especial dificultad.⁶

⁶ Adaptado de Lozano y Ruiz Campillo (1997)

6. Bibliografía básica

- Baralo, M.** (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibros.
- Cerrolaza, M. y O. Cerrolaza** (1999): *Cómo trabajar con libros de textos*. Madrid. Edelsa.
- Chomsky, N.** (1995): *El programa minimalista*. Versión española. Madrid. Alianza Editorial, 1999.
- Consejo de Europa** (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Versión española. Madrid. Anaya.
- Ellis, R.** (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- Ellis, R.** (ed.) (1999): *Learning a second language through interaction*. En *Studies in Bilingualism* Vol. 17. John Benjamins Publ. Amsterdam / Philadelphia.
- Estaire, S.** (1999): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En Zanón (1999: 53-72)
- Lantolf, J. P.** (2000): "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural" en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Colección "Aulas de Verano". Madrid.
- Lantolf, J.P. y G. Appel** (eds.) (1994): *Vygostkian approaches to second language research*. Ablex Publishing. New Jersey.
- Lindstromberg, S.** (2001): *110 actividades para la clase de idiomas*. Cambridge. Madrid.
- Lozano, G. y P. Ruiz Campillo** (1997): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales didácticos". Actas de EXPOLINGUA. F. Actilibre. Madrid.
- Martín Peris, E.** (1999): "Libros de texto y tareas" en Zanón (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen. Madrid : 25-52.
- McDonough, J. y C. Shaw** (1993): *Materials and Methods in ELT*. Blackwell. Oxford.
- Mc Laughlin, B.** (1987): *Theories of Second Language Learning*. Oxford. Londres.
- Pinker, S.** (1994): *El instinto del lenguaje*. Versión española. Madrid. Alianza, 1995.
- Pujol, M., L. Nussbaum y M. Llobera** (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras : nuevas perspectivas en Europa*. Madrid. Edelsa.

Tomlinson, B. (ed.) (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

Vazquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa. Madrid.

Woodward, T. (2002): *Planificación de clases y cursos*. Madrid. Cambridge.

Revista **CARABELA** – Metodología y didáctica del español como lengua extranjera. SGEL. Madrid.

Centro Virtual Cervantes. En <http://cvc.cervantes.es>: Foros, DidactiRed, Diccionario de Términos clave.

Revista electrónica *Language Learning and Technology*. En <http://llt.msu.edu>

