

Principios didáctico-pedagógicos y de Adquisición de Segundas Lenguas presentes en los materiales para enseñanza de español del proyecto Casas de Cultura en el Campus de la Universidade Federal de Alagoas

Didactic-pedagogical and Second Language Acquisition Principles used in the Casas
de Cultura no Campus Project at Universidade Federal de Alagoas

Gonzalo Abio

Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas
Brasil
gonzalo@cedu.ufal.br

Ana Margarita Barandela

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas
Brasil
ana.garcia@fale.ufal.br

Jéssica Tenório Marcolino

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas
Brasil
jessica.marcolino@fale.ufal.br

Carine Estefanie Ferreira da Silva

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas
Brasil
carine.silva@fale.ufal.br

Resumen

En este trabajo presentamos los principios que guiaron la preparación de los materiales producidos en 2023 y 2024 para los cursos de español del proyecto de extensión Casas de Cultura en el Campus (CCC-Español) de la *Universidade Federal de Alagoas*, en el noreste de Brasil. Son recomendaciones hechas por diversos autores que tienen como base la didáctica y la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Utilizamos también un enfoque general andragógico-heutagógico con atención al trabajo con lenguas próximas, por lo que usamos procesos de

enseñanza predominantemente inductivos. En la selección de los materiales y la preparación de las actividades incorporamos un *input* variado, la atención a la forma, tareas comunicativas, así como el trabajo con estrategias, el uso de materiales reales y la práctica en parejas o pequeños grupos. Destacamos, además, el cuidado con el diseño de los materiales preparados para su uso en los teléfonos móviles de los alumnos y la presencia de infografías. También mostraremos audios producidos con empleo de la IA generativa. Los materiales están todavía en desarrollo, pero los resultados obtenidos hasta ahora son prometedores.

Palabras claves: Enseñanza basada en principios, Adquisición de Segundas Lenguas; Preparación de materiales didácticos para enseñanza de lenguas.

Abstract

In this paper we present the principles that guided the development of the materials produced in 2023 and 2024 for the Spanish extension course of the *Casas de Cultura en el Campus (CCC-Español)* project at the *Universidade Federal de Alagoas*, in northeastern Brazil. These are recommendations made by several authors based on teaching and research in SLA. We also used an general andragogical-heutagogical approach with attention to working with close languages, so we use predominantly inductive teaching processes. In the selection of the materials and the preparation of the activities we paid attention to the use of a varied input, communicative tasks, attention to form, as well as work with strategies, use of realia and practice in pairs or small groups. We also highlight the care taken with the design of the materials prepared for use on students' mobile phones and the use of infographics. We will also show audios produced using generative AI. The materials are still under development, but the results obtained so far are promising.

Keywords: Principles of Instructed Language Teaching, SLA, Development of teaching materials for language learning.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto *Casas de Cultura no Campus (CCC)*, en español Casas de Cultura en el Campus, es un proyecto de extensión ofrecido por la *Faculdade de Letras* de la *Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*. Sus objetivos son (1) contribuir para la formación ciudadana y académica de los alumnos de grado de la universidad por medio de la oportunidad para aprender una lengua adicional y (2) contribuir para la profundización de la formación profesional crítico-reflexiva de los profesores en formación inicial que son alumnos licenciandos de las habilitaciones Letras-inglés, Letras-Español, Letras-Francés y Letras-Portugués.

Como resultado de ese proyecto, en lo que respecta al español, se han publicado diversos trabajos que reúnen experiencias anteriores (Santos & Meniconi, 2018; Feitosa et al., 2019; Meniconi et al., 2020; Brandão et al., 2021; Silva et al., 2021; Silva, 2022).

A inicios de 2023, en un nuevo ciclo con otros profesores en formación inicial y profesores orientadores, hubo que pensar rápidamente en cómo se iban a preparar los materiales para el curso que empezaría pocas semanas después. Algunas lecturas básicas y análisis de experiencias anteriores sirvieron de orientación y base para el desarrollo de los materiales didácticos que se han producido hasta ahora.

En este artículo, en primer lugar, se muestran los pilares de la propuesta plasmada en los materiales didácticos que fueron elaborados. Veremos las recomendaciones provenientes de diversas publicaciones de Brian Tomlinson para analizar o preparar materiales didácticos con base en los principios de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), a las que sumamos las recomendaciones de lingüistas aplicados como Ellis (2005) y Kumaravadivelu (1994). También se comentarán las recomendaciones y estrategias didácticas que la investigación sugiere para el aprendizaje de una lengua próxima, como es el caso del español por hablantes de portugués.

En el primer apartado también se muestran algunos principios de las tareas comunicativas y de la enseñanza basada en ellas, así como se explicarán los principios básicos de diseño seguidos en la elaboración del material preparado en forma de módulos separados disponibles en línea en formato pdf.

En el segundo apartado presentamos la estructura y contenido general de las unidades producidas hasta ahora para el primer semestre del curso; para mostrar después, por medio de algunos ejemplos, cómo se pusieron en práctica los principios didáctico-pedagógicos y de diseño descritos anteriormente.

Estos materiales didácticos para alumnos universitarios fueron construidos de forma colaborativa entre los coordinadores y profesores en formación inicial. Es por ello que —en el tercer apartado—, antes de finalizar, comentaremos sobre la importancia del trabajo colectivo de coautoría, así como la creatividad y el placer que implica el proceso de inspirarse y producir los materiales y actividades por parte de los propios docentes.

2. RECOMENDACIONES PARA EL ANÁLISIS O ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

2.1. ¿Qué se recomienda con base en la ASL?

Brian Tomlinson en diversos trabajos (2008, 2010, 2011, 2012, 2017), Tomlinson y Masuhara (2013) o en la entrevista realizada por Real Espinosa (2023), hace una serie de recomendaciones de qué se debe ver a la hora de analizar o producir materiales para la enseñanza de inglés y cómo estas recomendaciones dialogan con los hallazgos a partir de los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Dichas recomendaciones pueden emplearse también en la elaboración de materiales para la enseñanza de otras lenguas.

Según Tomlinson (2011) se deben considerar los siguientes principios básicos:

1. Un requisito previo para la adquisición de una lengua es que los estudiantes estén expuestos a un aporte rico, significativo y comprensible de la lengua en uso.
2. Para que los estudiantes maximicen su exposición a la lengua en uso, necesitan participar, tanto afectiva como cognitivamente, en la experiencia lingüística.
3. Los estudiantes de lenguas que logran un afecto positivo tienen más probabilidades de alcanzar la competencia comunicativa que aquellos que no lo logran.
4. Los estudiantes de una segunda lengua pueden beneficiarse de los recursos mentales que suelen utilizar al adquirir y usar su primera lengua.
5. Los estudiantes de lenguas pueden beneficiarse al notar las características destacadas de la información y al descubrir cómo se utilizan.
6. Los estudiantes necesitan oportunidades para usar la lengua e intentar lograr objetivos comunicativos (Tomlinson, 2011, p. 7).

Un análisis de estos principios nos hace ver que los materiales y actividades deben presentar un grado de dificultad adecuado, ser ricos y diversificados, así como ser significativos y conectar con los estudiantes. No se puede olvidar la práctica en situaciones comunicativas y la reflexión sobre las posibles estrategias que faciliten y orienten el aprendizaje y la comunicación.

De hecho, otros autores siguen la misma línea. Entre ellos podemos mencionar a Ellis (2005, 2006) quien también propone una serie de principios útiles.

- Principio 1: que los aprendientes desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas;
- Principio 2: que los aprendientes concentren su atención en el significado;
- Principio 3: que los aprendientes concentren su atención también en lo formal;
- Principio 4: que se desarrolle el conocimiento implícito de la L2, sin que se desatienda el conocimiento explícito;
- Principio 5: que se considere el “programa interno” (*built-in-syllabus*) de los aprendientes;
- Principio 6: que se proporcione un *input* variado en L2;
- Principio 7: que haya oportunidades para la producción (*output* o educto);
- Principio 8: que haya oportunidades para interactuar en la L2;
- Principio 9: que se lleven en consideración las diferencias individuales de los aprendientes;
- Principio 10: que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.

Estos principios señalados por Ellis (2005) fueron elaborados con aportes de diversas teorías y estudios entre los que se destacan, el enfoque léxico de Lewis (1993), varias hipótesis presentes en el Modelo del Monitor de Krashen (1975, 1977) que nos hacen prestar atención a la cantidad y calidad del *input* proporcionado y al filtro afectivo, así como al monitoreo de la producción por parte de los alumnos. También, en la enseñanza basada en el procesamiento del *input* (Van Patten, 1996) y las diferencias entre *input* e *intake*; así como la atención a la forma (Long, 1991), además de la hipótesis del *output* comprensible (Swain, 1985) donde tan importante como el *input* comprensible es también que haya oportunidades para participar en interacciones donde se puedan

recibir evidencias negativas si hubiera errores en esa comunicación y, por último, la hipótesis de la interacción (Long, 1980) donde se entiende que la negociación de significados promueve la ASL, así como las revisiones hechas a esta última hipótesis, por ejemplo, por Ellis (1991).

Por motivo de espacio no podemos ahondar en la explicación de cada una, por lo que recomendamos la lectura de la concisa obra de Ellis, ya sea el original en inglés (2005) o su versión en español (2006). Otra opción es la consulta a diccionarios especializados, como el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2005) o el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* (Dicenlen) (Palacios Martínez et al., 2019). Incluimos los estudios realizados en contexto brasileño por Pérez de Obanos Romero (2016, 2019, 2022, 2023) y Ortiz-Preuss (2019).

Otras opiniones de Tomlinson que también nos parecen útiles aparecen en un trabajo de 2008. Según él, para promover la adquisición y desarrollo de la lengua los materiales deben:

- proporcionar una rica experiencia con diversos textos y géneros.
- proporcionar una experiencia estética positiva por medio de un diseño adecuado e ilustraciones atractivas.
- usar recursos multimedia para ofrecer una rica y variada experiencia de aprendizaje de lengua
- ayudar a que los aprendientes hagan sus propios descubrimientos
- ayudarlos a que se conviertan en aprendientes independientes.
- ayudarlos a personalizar sus propias experiencias de aprendizaje
- proporcionar materiales adicionales para la lectura o audición extensiva (Tomlinson, 2008, p. 6).

Como se puede ver hasta aquí, además de la calidad y cantidad del *input* o insumo presentado, el diseño gráfico de los materiales y la calidad de las ilustraciones también son elementos importantes, así como la posibilidad de trabajar con recursos de diversos tipos que existen ahora en la Internet o que pueden ser distribuidos por medios digitales.

De forma resumida, hemos mostrado una serie de principios que Tomlinson organiza a partir de los conocimientos reunidos en el ámbito de la ASL y que pueden ser aplicados al análisis o producción de los materiales didácticos. Otro autor que avanza en la misma línea es Ezeiza (2009). Mostramos a continuación los prerrequisitos para la adquisición de lengua que aparecen en otras obras de Tomlinson, como el primer capítulo de *Materials development in language teaching* (Tomlinson, 2011).

- Los materiales deben causar impacto (aumentar la curiosidad, interés y atención) por su novedad, variedad, presentación atractiva, temas de interés, desafíos alcanzables.

- Los materiales deben ayudar a los estudiantes a sentir que es fácil (con espacios suficientes y adecuada carga de trabajo, textos e ilustraciones que se puedan relacionar sin mucha dificultad a la propia cultura. Estarán más relajados con materiales para aprender en lugar de evaluar el aprendizaje).

- Los materiales deben ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza.
- El contenido debe ser percibido como relevante y útil.

- Los materiales deben incentivar y facilitar que los estudiantes elijan sus propios caminos (dándoles alternativas, realizando miniproyectos).
- Los estudiantes tienen que estar listos para poder adquirir los temas que serán enseñados (apresurar contenidos cuando otros no se han trabajado de forma suficiente puede traer otros problemas).
- Los materiales deben exponer a los estudiantes a un uso auténtico de la lengua. Se debe estimular una interacción con los materiales en lugar de una recepción pasiva de los mismos.
- La atención de los estudiantes debe estar en las características lingüísticas del *input*.
- Los materiales deben proporcionar oportunidades para que los estudiantes logren alcanzar objetivos comunicativos (deben tener oportunidades para usar la lengua), para lo cual se sugieren actividades con vacío de opinión o de información, actividades de poslectura o posaudición para usar la información para hacer otras cosas, actividades creativas de escritura o conversación, etc.
- Los materiales deben considerar que los efectos positivos de la instrucción no son inmediatos, o sea, generalmente son demorados. Es por eso que debe haber momentos frecuentes de exposición a la lengua meta y usos comunicativos de la misma. Aquí entendemos que el enfoque en espiral es sumamente importante.
- Los materiales deben considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Aunque el estilo de aprendizaje puede variar por el contexto, los materiales deben intentar contemplar los diversos estilos, pues hay estudiantes más visuales, auditivos, cinestésicos, experienciales, analíticos o que les gusta estudiar más que a otros, además que puede haber estudiantes más globales, dependientes o independientes.
- Los materiales deben tener en cuenta las diferencias en las actitudes afectivas de los estudiantes. La dimensión afectiva es muy importante. Los materiales también deben diversificar las actividades atendiendo a los estilos cognitivos. Para esto, algunas recomendaciones pueden ser: proporcionar oportunidades para elegir los tipos de texto, de temas, de actividades, materiales extras, incluir actividades donde se muestre el valor de aprender la lengua, atender a la diversidad de intereses, oportunidades para hablar sobre los materiales y las actividades, etc.
- Los materiales deben permitir un periodo de silencio en los momentos iniciales del curso. Esto hace alusión al periodo de silencio que el aprendiente debe tener, respetando su tiempo, según el enfoque natural propuesto por Krashen y Terrell (1983). Una posibilidad para atender a esto, según Tomlinson, sería el uso del método de Respuesta Física Total (RFT), reaccionando a pedidos o instrucciones donde haya que hacer alguna acción física, o por medio del uso, en un primer momento, de géneros más fáciles y próximos a los alumnos.
- Los materiales deben maximizar el potencial de aprendizaje fomentando la participación intelectual, estética y emocional que estimule las actividades del cerebro derecho e izquierdo.
- Los materiales no deben depender demasiado de la práctica controlada.
- Los materiales deben brindar oportunidades para recibir comentarios sobre los resultados, o sea, oportunidades para la retroalimentación (Tomlinson, 2011, pp. 1-31).

De nuevo vemos la importancia de la calidad de los materiales y las actividades propuestas, así como algo que este autor llama humanizar los materiales, o sea, brindar actividades y procesos más personales y significativos, con alternativas a la elección de posibles caminos.

Sobre ese tema podemos ver más en la entrevista hecha a Tomlison por Real Espinosa (2023):

Lo que tenemos que hacer a mi juicio, como profesores, es humanizar el libro de texto, contextualizarlo, personalizarlo e inyectarle energía. Creo firmemente que la energía es vital para la enseñanza y el aprendizaje. El profesor ha de mostrar energía. Los alumnos necesitan energía. Y, sobre todo, el cerebro necesita energía. Tenemos que darle energía al cerebro para que funcione. Muy a menudo tenemos un libro de texto u otro tipo de curso en el que lo único que hacen los alumnos es rellenar espacios en blanco o emparejar palabras, pero estas no son actividades que estimulen el cerebro o conecten con las emociones del alumno. Por lo tanto, sostengo que es vital para la adquisición del lenguaje conseguir que el alumno se vincule con los materiales, un compromiso afectivo que implique emociones y un compromiso cognitivo que implique pensar, estimular el cerebro para que piense. Creo que fue Lozanov quien dijo que en los típicos ejercicios que se realizan en clase, el alumno sólo utiliza un 6% del cerebro. Y cuanto más intensamente se active el cerebro, más probabilidades hay de lograr un impacto y de facilitar la adquisición. Eso es lo que quiero decir con darle vida: inyectarle energía, hacerlo más relevante, más conectado con el alumno, estimular su compromiso. Ahora bien, un libro de texto por sí solo no puede hacer eso, así que todo depende de cómo se utilice (Real Espinosa, 2023, p. 2).

No podemos pasar por alto las propuestas de Kumaravadivelu (1994), quien propone una enseñanza que sea sensible al contexto, reconociendo y aprovechando las experiencias previas de los participantes y la relación recursiva entre práctica y teoría, idea que este educador de la India tomó del brasileño Paulo Freire.

Podemos ver que las diez macroestrategias de la situación posmétodo de Kumaravadivelu (1994) refuerzan y amplían los enunciados mostrados hasta ahora en la sección anterior. Las enumeramos a continuación:

Macroestrategia 1: maximizar las oportunidades de aprendizaje

Macroestrategia 2: facilitar la interacción negociada

Macroestrategia 3: minimizar los desajustes en la percepción

Macroestrategia 4: activar la heurística intuitiva

Macroestrategia 5: fomentar la concienciación lingüística

Macroestrategia 6: contextualizar el *input*

Macroestrategia 7: integrar las destrezas lingüísticas

Macroestrategia 8: promover la autonomía del aprendiente

Macroestrategia 9: incrementar la consciencia intercultural

Macroestrategia 10: asegurar la relevancia social

Los principios metodológicos (PM) de Doughty y Long (2003), en relación con las actividades, el *input*, el proceso de aprendizaje y los aprendientes, consolidan las recomendaciones vistas hasta aquí, de forma que también los hemos aprovechado. Los describimos a continuación:

En relación con las actividades

PM 1- Use tareas, no textos, como unidad de análisis.

PM 2- Promueva el aprender haciendo.

En relación con el *input*

PM3- Gerenciamiento del *input* (“elaborate input”) (no use textos simplificados muy fáciles ni textos genuinos “auténticos” que generalmente solo son comprendidos por alumnos avanzados).

PM4- Proporcione un *input* rico (no pobre o cortado).

En relación con el proceso de aprendizaje

PM 5- Promueva el aprendizaje inductivo.

PM 6- Foco en la forma.

PM 7- Proporcione retroalimentación negativa.

PM 8- Respete el proceso de desarrollo individual.

PM 9- Promueva un aprendizaje cooperativo/colaborativo.

En relación con los aprendientes

PM 10- Individualice la instrucción (de acuerdo a las necesidades comunicativas y psicolingüísticas) (Doughty & Long, 2003, p. 52).

Las tareas mencionadas en el primer principio metodológico anterior son tareas comunicativas, que pueden formar parte del enfoque por tareas o de una enseñanza basada en tareas.

Almeida Filho y Barbirato (2000) ofrecen una definición de tarea, en este caso proveniente de un diccionario de Lingüística Aplicada:

Una actividad o acción que es realizada como resultado del procesamiento o asimilación de la lengua (o sea, es una respuesta a un *input* verbal o no verbal). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se oye una cinta, oír una instrucción y ejecutar una orden, orientar a un colega a dibujar algo que está oculto, completar en grupo un problema con vacíos de información, pueden ser referidas como tareas, pudiendo envolver la producción de lengua o no. Una tarea generalmente requiere que el profesor especifique lo que será considerado como una realización con éxito de la tarea. Se considera que el uso de una variedad de diferentes tipos de tareas hace que la enseñanza de lenguas sea más comunicativa... desde que se propicie un objetivo para la actividad en clase que vaya más allá de la práctica de la lengua por la lengua (Richards et al., 1986, p. 289 como se cita en Almeida Filho y Barbirato 2000, pp. 24-5, traducción nuestra).

En esa definición se sugiere que la tarea ideal para la enseñanza comunicativa de lengua es aquella que promueva una interacción con propósito comunicativo y llama la atención sobre la necesidad de que haya diferentes tipos de tareas. Los ejemplos que aparecen en la definición anterior (p.ej.: "dibujar un mapa al oír una cinta" y "oír una instrucción y ejecutar una orden") son

actividades pedagógicas que tienen un propósito comunicativo, el de comunicar una respuesta a partir de la asimilación de una información de entrada.

Ellis (1998) también considera útil esa misma definición de Richards et al. (1986) debido a varias características: 1) tiene que ver con una actividad de algún tipo (p.ej., escribir o realizar una acción), 2) tiene un resultado que indica cuando ella fue completada y 3) es necesaria una comprensión o una producción de lengua o ambas. Este autor añade una cuarta característica distintiva de lo que es una tarea, que toma de Nunan (1996, p. 10), una tarea necesita que el estudiante centre su atención más en el significado que en la forma.

Como apunta Estaire (2011) “El aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos” (p. 4).

Entre las diversas clasificaciones de las tareas, una de las más utilizadas diferencia las tareas “del mundo real” de las tareas pedagógicas. Según Nunan (1996, p. 41) las del primer tipo “requieren que el alumno se aproxime al tipo de comportamiento que deberá adoptar en el mundo que está fuera del aula”, mientras que las tareas pedagógicas, - con pocas probabilidades de realizarse fuera del aula - “estimulan los procesos interiores de adquisición”, o sea, tienen una justificación psicolingüística, con base en la investigación y teorías de ASL (p. 41). Zanón (1995) denomina como “tareas pedagógicas posibilitadoras” a las tareas del segundo tipo. A su vez, Estaire (2009, p. 15) también establece dos tipos de tareas. Las tareas de comunicación donde los alumnos utilizan la lengua extranjera centrando su atención en el significado y aquellas tareas de apoyo lingüístico o tareas formales, que facilitan la concentración en los contenidos lingüísticos y el análisis de la operatividad de las formas; o sea, estas últimas son tareas que se ponen al servicio de las tareas de comunicación.¹ De hecho, usamos en nuestros materiales algunas actividades inspiradas en las tareas comunicativas, de ambos grupos, como veremos más adelante.

El *Bangalore Project* de Prabhu, discutido primero por Beretta & Davies (1985) y con más detalles en 1987 por el propio Prabhu, es tal vez el primer y mejor caso registrado de un curso completo apoyado en el uso de tareas. Prabhu describe en ese curso el uso de tres tipos de actividades: vacío de información, vacío de razonamiento y vacío de opinión (Prabhu, 1987, pp. 46-7). Esos tres tipos de tareas consistían en lo siguiente:

En las tareas de vacío de información ocurre una transferencia de información específica de una persona para otra —o de una forma a otra o de un lugar a otro— en el que generalmente hace falta una decodificación o codificación de la información en la lengua o a partir de la lengua. Un ejemplo de esto sería una actividad realizada en parejas en la cual cada miembro posee una parte de la información e intenta explicarla oralmente al otro.

Las tareas de vacío de razonamiento implican la obtención de nueva información a partir de una información determinada a través de procesos de inferencia, deducción, raciocinio práctico o por percepción de relaciones o modelos. Un ejemplo sería el de un horario de un profesor basándose en los horarios de clases proporcionados. Esta actividad implica también la comprensión y

¹ Se pueden ver otras clasificaciones de tareas comunicativas en Martín Peris (1999, p. 32).

transmisión de información como en una actividad de vacío de información, pero la información que será transmitida no es idéntica a la comprendida inicialmente. Ocurre un proceso de razonamiento que conecta ambas informaciones.

Por último, las tareas con vacío de opinión consisten en la identificación y articulación de una preferencia personal, un sentimiento o actitud en respuesta a una situación determinada. Un ejemplo sería completar una historia o participar en una discusión sobre un problema social; así no se espera que el resultado sea el mismo en diferentes individuos o momentos.

La graduación del nivel de dificultad de las tareas es también un asunto al que se debe prestar atención a la hora de preparar las actividades con los contenidos seleccionados (Ellis, 2017). Por ejemplo, de acuerdo con nuestras experiencias, es muy común que una actividad relativamente fácil, como puede ser una práctica controlada o semicontrolada de presentación de un colega, realizada con los alumnos sentados, sea más difícil en una situación de estrés comunicativo como puede ser la presentación de ese alumno delante de todo el grupo. Por otro lado, si el alumno está delante de una tarea difícil que demanda mucha atención para el procesamiento de la información, habrá una posibilidad menor de atención para la forma lingüística, y el beneficio de la tarea debe ser menor. Por eso es necesario que haya un equilibrio entre los componentes que inciden en el grado de dificultad de una tarea —algo que a veces no es fácil de conseguir— para que se obtenga el efecto productivo esperado, tal como Nunan o Skehan sugieren en diversos trabajos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) dedica el capítulo siete por completo a las tareas comunicativas y al enfoque por tareas que avanza hacia la acción y los procesos en la enseñanza de lenguas.

Puren (2004, 2008) defiende una perspectiva co-accional, que diferencia el enfoque comunicativo y, en concreto, el enfoque por tareas, del enfoque orientado a la acción plasmado en el MCER. En cambio, Robles Ávila (2017, 2019), analiza las diferentes opiniones y llega a la conclusión que el enfoque orientado a la acción no es un modelo diferente del propio enfoque comunicativo y por tareas. “Es un modelo que permite que la tarea se flexibilice en su intensidad, se abra a distintas variantes según el tiempo y el alcance pero manteniendo todas las propuestas de base, su esencia. Se trata de hacer asumibles las tareas [...], que el alumno pueda realizarlas en un corto espacio de tiempo. (Robles Ávila, 2017, pp. 295-6).

Aunque escapa del ámbito de la adquisición de lenguas, para finalizar esta sección debemos mencionar los nueve eventos de instrucción propuestos por el psicólogo educacional estadounidense Robert Gagné, que fueron adaptados por Abio (2019) a partir de Leffa (2007, pp. 32-3) y que también nos orientaron en las discusiones previas, así como en los pasos siguientes para la elaboración de los materiales y la planificación de las clases. Son ellos: (1) Garantice la atención, (2) Informe los objetivos, (3) Accione el conocimiento previo, (4) Presente el contenido, (5) Facilite el aprendizaje, (6) Solicite desempeño, (7) Proporcione retroalimentación, (8) Evalúe el desempeño y (9) Ayude en la retención y transferencia. Atendiendo a ellos hemos preparado los materiales y actividades.

2.2. Recomendaciones para el aprendizaje de español por parte de lusohablantes

Como afirma Almeida Filho en un artículo escrito desde el punto de vista de la enseñanza de portugués para hablantes de español, pero que es perfectamente aplicable en los dos sentidos, la falsa ilusión de transparencia entre la lengua española y la portuguesa hace desaparecer la categoría de alumno iniciante verdadero, de forma que puede "iniciar el aprendizaje con un índice poselemental de comprensibilidad del insumo en la nueva lengua" (1995, p. 15 traducción nuestra).

Durão (1999) refiriéndose al aprendizaje de español por parte de lusohablantes o de portugués por hispanohablantes señala que

[...] es un hecho que la similitud habida entre las dos lenguas no equivale a semejante facilidad, sino más bien a un obstáculo, porque normalmente los aprendices, basándose en las semejanzas, no emplean el esfuerzo necesario para efectuar un aprendizaje conveniente. En otras palabras [...] suelen dejarse engañar por la innegable proximidad tipológica existente entre las dos lenguas, lo que los lleva a inferir que aprender uno de esos idiomas a partir del otro, sea sólo cuestión de constatar coincidencias y registrar divergencias, lo que no es cierto (p. 2).

Como esta autora comenta en la segunda edición de la misma obra, este hecho "facilita el aprendizaje de esa lengua, pero, por otro, es motivo de interferencias constantes y muy difíciles de eliminar" (Durão, 2004, p. 7).

Almeida Filho continúa diciendo:

[...] la semejanza del Español con el Portugués provoca sentimientos y constataciones contradictorias en los aprendientes, [...] las semejanzas pueden suscitar la sensación de que a tarea de aprendizaje va a ser en parte facilitada. Por otra parte, la propia tarea va a ser complicada justamente por la frecuente percepción de ausencia de claros definidores de aspectos de la nueva lengua (Almeida Filho, 1995, p. 16 traducción nuestra).

Coincidimos con Peixoto Feliciano (2019) cuando afirma que "es habitual que se produzcan situaciones de 'facilidad engañosa'. Estas acaban generando cierta frustración en el aprendiz, cuando es consciente de que su interlocutor es incapaz de entender el contenido del mensaje que desea transmitir" (p. 84).

Resumimos, con base en Durão (1999), algunas características del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE por parte de lusohablantes que podemos encontrar y que en parte ya vimos aquí: (1) son y se comportan como falsos principiantes; (2) apoyo grande en la lengua materna; (3) elevada transferencia positiva y negativa; (4) tendencia a no revisar las producciones; (5) elevada tendencia a la fosilización; (6) tendencia a simplificar las reglas de la LE, tomando un único aspecto de la norma e ignorando las excepciones (tendencia a la hipergeneralización de una regla).

Entendemos que en una pedagogía sensible a estas características se debe ser más favorable a enfoques inductivos de enseñanza del léxico y gramática, aprovechando la semejanza entre las dos lenguas, pero también se debe prestar atención a errores que posteriormente pueden fosilizarse con facilidad, así como a los aspectos que suelen ser de dificultad.

En ese sentido, Neta (2000) hace un rápido barrido por las principales dificultades que presentan los alumnos brasileños en su proceso de aprendizaje de E/LE en los niveles morfosintáctico, léxico, gráfico-ortográfico y fonético-fonológico. Trabajos como los de Rabasa Fernández (2011) y Peixoto Feliciano (2019) también ayudan a reconocer esos errores que suelen aparecer en las tareas de aprendizaje, donde algunos problemas pueden ser más propensos a aparecer debido a una didáctica o presentación no adecuada en los materiales didácticos (Abio et al., 2007, Abio, 2008).

En nuestro contexto, en algunos casos los procesos inductivos pueden ser más favorables que los deductivos. En la didáctica de lenguas, la inducción significa que la instrucción debe partir de las muestras de lengua para llegar a las reglas que rigen la gramática. Esto es diferente de la enseñanza deductiva, más tradicional, que va de la regla a la práctica de la regla. Salazar (2006) comenta sobre dos formas de enseñanza inductiva: la explícita y la implícita.

En el caso de la enseñanza inductiva explícita el estudiante, tras una primera exposición a un *input* apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional, que es incorporada a su interlengua. Posteriormente, el estudiante proyecta deductivamente dicha regla a nuevas muestras de lengua pertinentes que, si la contradicen, darán lugar a una nueva regla que la sustituya y a un consiguiente progreso de la interlengua. Aunque coexista la inducción y la deducción, es la inducción la que dispara el proceso.

En el caso de la enseñanza inductiva implícita se emplean muestras de lengua reales o realistas, la elaboración de tareas, juegos comunicativos, simulaciones, etc., con las que se supone que el estudiante debe alcanzar la adquisición de las reglas de la competencia gramatical de forma subconsciente sin una instrucción gramatical específica. De todas formas, las hipótesis (respuestas) deberán ser proporcionadas o facilitada su comprobación para no haya dudas del estudiante y aumentar su confianza.

A esto hay que sumar que el realce visual de las formas de interés parece ser una estrategia favorable en nuestro caso.

En el apartado siguiente veremos actividades guiadas por el enfoque inductivo, así como otras muestras con base en las recomendaciones que fueron expuestas hasta aquí, pero antes vamos a explicar por qué también nos basamos en un enfoque andragógico-heutagógico. La causa es que el curso aquí descrito está destinado a estudiantes universitarios, o sea, a adultos, que se matriculan en el mismo por su propio interés.

Entre la pedagogía, la andragogía y la heutagogía hay una progresión de madurez y autonomía creciente. Si en la pedagogía —más propia para niños— el profesor mantiene el control de todo el proceso, motivando a los estudiantes a comprometerse con el contenido, en el nivel andragógico, el instructor le da mayor autonomía al estudiante y aprovecha más sus experiencias y conocimientos previos, aunque todavía mantiene el andamiaje y control del proceso. Por último, en la heutagogía, que hoy es facilitada por las Tecnologías Digitales de la Información Comunicación y Expresión (TDICE)² en las que recientemente se ha incorporado la IA generativa con presencia

² Dentro del universo de las siglas y acrónimos dedicadas a las tecnologías digitales (ver Abio, 2020) preferimos TDICE, debido a que reconoce el papel de la expresión mediante la producción de contenidos por el propio usuario.

mayor a cada día, el estudiante maduro asume el control de su aprendizaje (Canning, 2010 como se cita en Mwinkaar y Lonibe, 2024, Baskara, 2024). No es difícil suponer que la andragogía y heutagogía pueden relacionarse bien con el aprendizaje autorregulado (Jeno et al., 2019; Huang et al., 2022).

Por otro lado, este curso no fue pensado inicialmente para utilizarlo en forma de enseñanza invertida, pero los módulos del mismo se envían a los estudiantes antes de la clase correspondiente, de forma que puedan tener contacto previo con el contenido y puedan llevar a los encuentros presenciales sus dudas o preguntas previas. De cualquier forma, los contenidos son trabajados de forma más o menos completa en las clases, quedando las actividades y lecturas, así como el módulo de repaso, para utilización de los alumnos en los momentos posteriores fuera de la clase.

En los grupos de *Whatsapp* de los profesores con sus alumnos, además de los avisos y recordatorios, se envían también informaciones variadas con temáticas relacionadas a la lengua y cultura de los países hispanohablantes.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS MATERIALES PRODUCIDOS PARA EL CURSO DEL PROYECTO CCC-ESPAÑOL

3.1. Estructura general y contenido

El curso fue pensado para cuarenta horas de estudio, con una duración de diez semanas y cuatro horas de estudio semanal, donde los alumnos dedican tres horas a los encuentros presenciales semanales y una hora más al estudio guiado trabajando con el material complementario que acompaña cada módulo.

En un momento preliminar, para articular los materiales y actividades, decidimos usar el diseño elaborado para un proyecto de extensión anterior que, por diversas causas, no tuvo continuidad. De cualquier forma, ese proyecto previo fue ampliado y nuevos colores, íconos y textos fueron utilizados. Los módulos fueron elaborados en *Word* (Microsoft Office) y guardados, por último, en formato pdf.

Como fue mencionado anteriormente, estos materiales didácticos fueron preparados en forma de módulos separados que –una vez concluidos y revisados– eran enviados a los alumnos en formato pdf para el trabajo en clase utilizando los *smartphones*. Es por ello que tuvimos cuidado para no comprometer la legibilidad de los textos, por lo que decidimos utilizar tamaños de letra más grande que lo habitual para el cuerpo de los textos generales (no menos de 18 puntos) y 22-24 puntos para los títulos, con uso de fuentes tipográficas sin serifas.

Ese material digital presupone el uso en paralelo de los cuadernos de anotaciones de los alumnos para algunas actividades de escritura que –de preferencia– eran hechas en parejas.

Una vez definida la estructura global y temas de los módulos del semestre, el hecho de ser módulos separados nos permitió ir preparando los materiales poco a poco, a medida que ocurrían las reuniones de trabajo de todo el equipo. Fue usada la plataforma Trello para agilizar el proceso de selección previa de los contenidos y para el intercambio y análisis de cada versión hasta llegar a la versión final, la cual también se dejaba disponible en una carpeta virtual con enlaces cortos para

<p>verbos en presente. Reconocer el uso de vos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A usar algunas frases útiles en sala de aula. ▪ A saludar y despedirte. ▪ Conocer el nombre de algunos objetos que hay en el aula. ▪ Conocer y usar los números. ▪ Dónde se habla español/castellano. ▪ Canciones: <ul style="list-style-type: none"> - Un himno para el primer día de clases. - “ABC”, de Sin Bandera. - “Vivir mi vida”, de Marc Anthony. <p>Número de páginas: 23 + 7 repaso</p>	<p>nacimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horas. El reloj. ▪ Lectura: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Eres una alondra o un búho? Tu cronotipo dice mucho de ti. - Alergia al polen ▪ Canciones: <ul style="list-style-type: none"> - “Un año, de Sebastián Yatra y Reik. - “Viernes para dos”, de Mera. <p>Número de páginas: 21 + 11 repaso</p>	<p>medios de transporte (ir en, ir a)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparaciones (más que, menos que, tan ... como) ▪ Lectura: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Colegio Mayor, residencia universitaria o piso? ▪ Película “El albergue español” ▪ Canciones: <ul style="list-style-type: none"> - Me voy de viaje solito, de Mera - Volar, de Álvaro Soler <p>Número de páginas: 17 + 8 repaso</p>	<p>- Madre Tierra, de Chayanne</p> <p>Número de páginas: 9 + actividades extras de repaso (recetas y consejos)</p>	<p>- Yandar & Yostin</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos canciones sobre amor maternal: <ul style="list-style-type: none"> - “El viaje”, de Conchita - “Acróstico”, de Shakira (y sus hijos) <p>Número de páginas: 21 + 7 repaso</p>
---	--	--	---	--

Fuente: elaborado por los autores

Como se puede observar, para el primer semestre fueron preparados cinco módulos. En un examen superficial de los títulos y contenidos de cada módulo puede parecer que se avanza poco, pero se debe decir que, en realidad, son módulos densos, con fuerte presencia de contenidos reales y variados para el trabajo con algunos asuntos tratados desde diversas direcciones, o sea, reintroduciendo los temas de estudio en varias ocasiones a lo largo del semestre con niveles crecientes de complejidad, en lo que se conoce como enfoque en espiral.

Se puede ver, además, que cada módulo tiene lecturas, presentación de formas diferentes de los contenidos lexicales y gramaticales, audiciones variadas, así como canciones que tienen alguna relación con los temas tratados.

Cada módulo está acompañado de un material complementario para revisión y práctica adicional de los contenidos presentados en el módulo, incluyendo al final un solucionario con las respuestas a las actividades que lo requieran.

En las imágenes se puede ver que predomina el color azul en el fondo de las páginas. Fue elegido ese color para disminuir el cansancio visual de la lectura en las pantallas de los dispositivos digitales y también para diferenciar esos materiales de los del semestre siguiente, donde predomina el color marrón claro. En el caso de los materiales complementarios de repaso, todas las páginas tienen fondo blanco para distinguirlas del módulo principal.

Veamos ahora cómo se trataron en los materiales producidos los principios discutidos en la primera parte de este artículo. Debido al poco espacio, nos concentraremos en el primer y segundo módulo.

3.2. Principios plasmados en los materiales

En las dos figuras siguientes (Figuras 1 y 2) se muestran dos actividades de tipo inductivo. Las dos pertenecen a la primera unidad del curso. En la primera actividad, los alumnos examinan los nombres de las letras del alfabeto en español para escribirlas de forma organizada en sus cuadernos. El profesor, más tarde, muestra la respuesta. En la segunda, deben separar los números de cada serie para, de igual forma, escribirlos en sus cuadernos. Debido a las semejanzas entre ambas lenguas, los hablantes de portugués no tienen muchas dificultades, pero en el transcurso de la tarea el foco estará en los elementos desconocidos o de mayor dificultad; además, el docente ya sabe cuáles son las dificultades que suelen aparecer, por lo que, en caso de necesidad, puede hacer las preguntas necesarias para guiar la clase y dirigir la atención a los posibles errores.

Figuras 1 y 2 – Actividades para presentación del alfabeto y los primeros números en español.

El alfabeto en español. Los nombres de las letras

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	LL	M
N	Ñ	O	P	Q	R	S
T	U	V	W	X	Y	Z

Los nombres de las letras están aquí **desordenados**. Escríbelos en la casilla que corresponda de la tabla arriba (usa tu cuaderno):

a de be ce hache e efe ge i jota
ka ele elle eme cu ene eñe o pe y griega
equis ere/erre uve uve doble ese te u zeta

Para pensar y conversar con tus compañeros:
¿Cuáles son los nombres de las letras en español que te parecen más extraños o diferentes del portugués?

Separa y escribe debajo los números en el orden correcto.
(El seisnueveunodiezdoscincotresceroocho cuatrosiete **11 números**)

diecinueveoncediecisetetreceveintediciséisdocequincedieciocho cat orce **10 números**)

veintiunociencuarentaytrescincuentaycuatronoventayochosetentay eistreitaydosochentaysietesesentaycinco **9 números**)

0-	9-	18-	87-
1-	10-	19-	98-
2-	11-	20-	100-
3-	12-	21-	
4-	13-	32-	
5-	14-	43-	lento
6-	15-	54-	
7-	16-	65-	rápido
8-	17-	76-	

Fuente: elaborado por los autores.

Este tipo de actividad expone bien la forma de trabajar predominantemente inductiva que continuamos a lo largo del curso, o sea, se invita a la reflexión y análisis previo, confrontado las inferencias e ideas, casi siempre mediante el trabajo en parejas o pequeños grupos, para pasar después a la comprobación de las soluciones, alternativas o respuestas. Estas actividades también se pueden clasificar como tareas pedagógicas posibilitadoras con atención a la forma. Son tareas con un grado de dificultad asumible.

En la figura 2 se observa, además, la presencia de dos íconos que indican la presencia de audios. El primer ícono permite escuchar los números de forma lenta, pausada, pues se trata de los primeros contactos de los alumnos con la lengua española, pero en el audio segundo se pueden escuchar los mismos números de forma más rápida y natural. De esa forma, estimamos que se dinamiza la actividad y, a la vez, se atienden a diversos estilos de aprendizaje (ver Figura 2).

Este audio³, así como otros que se usaron en el curso, fueron producidos en los sitios web *TTS Maker* o *ElevenLabs* que utilizan Inteligencia Artificial generativa (IA gen) para leer los textos que introducimos y después elegimos las voces que deseamos usar. De esa forma, algunas lecturas son lecturas oralizadas y en otros casos, algunos diálogos más complejos fueron construidos editando varias voces con el software *Audacity*.

En las figuras 3 y 4 hay muestras de la continuación del trabajo con números en la unidad de repaso correspondiente. En la figura 3 se puede ver el uso de otros íconos de forma que se facilita la comprensión y, al mismo tiempo, se imprime una mayor visualidad a la actividad. A su vez, esta actividad, relativamente sencilla, focaliza en una de las dificultades de lusohablantes, que es reconocer que en español los números no varían según el género. En la figura 4 hay una infografía de *Statista* con la cual se trabajan los números bajos. Debemos señalar que en el primer semestre se ofrecen numerosas oportunidades para el trabajo con números con complejidad creciente, utilizando materiales reales (*realia*), como es el caso de las infografías (ver Figuras 3 y 4).

Figuras 3 y 4 – Ejemplos de actividades de repaso relacionadas con el primer módulo del curso de español.

11- Escribe el artículo indefinido o el número por extenso representado por los iconos:

 4

1. ¿Tienes gatos?
Sí, hay gatos en mi casa. Uno es mío y los otros son de mi mamá.

 1 y 1

2. ¿Tienes hermanos?
Sí, tengo hermano y hermana.

 2  2

3. Las profesoras enseñan español. Los profesores también.



4. Aquí hay mesa con sillas.

12- Mira la infografía y escribe por extenso las horas y minutos de los tres países escogidos:

¿Cuántas horas al día pasamos en internet?
Tiempo promedio de uso diario de internet en países seleccionados (en horas y minutos)

País	Horas y minutos
Sudáfrica	9:38
Brasil	9:32
Argentina	9:01
Colombia	9:01
Chile	8:36
México	8:07
EE.UU.	6:59
España	5:45
China	5:25
Japón	3:45
Global	6:37

Encuesta a usuarios de internet de 16 a 64 años. Datos del tercer trimestre de 2022. Fuente: GWI vía DataReportal

statista

fuente: Statista.com, 20 de febrero de 2023. <https://es.statista.com/grafico/22701/tiempo-medio-de-uso-diario-de-internet/>

Países: horas y minutos

Brasil:

México:

China:

Fuente: elaborado por los autores.

³ Audio disponible en <https://tinyurl.com/ccn-numeros-rapido>

En el módulo 2 del curso⁴ podemos ver otros elementos de interés que se relacionan con los temas objeto de este artículo. Por ejemplo, las figuras 5, 6 y 7 ilustran el uso de una sencilla tarea dual con vacíos de información. Como se expuso anteriormente, este es un tipo de tarea muy usada en enfoques comunicativos como el enfoque por tareas. En ella, los alumnos se dividen en parejas y el primer alumno debe hacer las preguntas sobre los datos que le faltan y debe completar las informaciones, según sean dichas por el otro alumno. El segundo alumno, a su vez, hace las preguntas para saber del otro alumno las informaciones que le faltan. Como ocurre en las tareas comunicativas, se produce una comunicación productiva donde se practican varias destrezas lingüísticas y se genera una interacción que no termina hasta que se completan las informaciones de ambos participantes.

En el caso aquí descrito, es una tarea donde se usaron datos biográficos sencillos de los presidentes de varios países de América del Sur.

Figuras 5, 6 y 7 – Ejemplo de tarea dual con vacíos de información en el segundo módulo del curso.

Figura 3: Instrucciones y ficha A. Instrucciones: "Vamos a ver el nombre y edad de varios presidentes de América del Sur en 2024. En parejas. Alumno A, haz preguntas al alumno/a B para que puedas completar los datos que faltan en tu ficha A [No mires la ficha B]. Alumno B responde las preguntas del alumno A y después pregúntale hasta que puedas completar los datos de tu ficha [No mires la ficha A]. Ejemplos: Alumno A pregunta: ¿Cómo se llama el presidente de Uruguay? ¿Cómo se deletrean sus apellidos? ¿Cuándo nació? ¿Cuántos años tiene? Alumno B responde."

Ficha A	URUGUAY
Nombre y apellidos del presidente:	
Fecha de nacimiento:	
Edad:	

Ficha A (Continuación)	CHILE
Nombre y apellidos del presidente:	
Fecha de nacimiento:	
Edad:	

Ficha A (Continuación)	PARAGUAY
Nombre y apellidos del presidente:	Santiago Peña Palacios
Fecha de nacimiento:	16 de noviembre de 1978

Básico 1: Unidad 2, Curso de Español, Casa de Cultura no Campus (CCC-UFAL)

Figura 4: Ficha B. Datos de Argentina y Uruguay.

Ficha B	ARGENTINA
Nombre y apellidos del presidente:	Javier Gerardo Milei
Fecha de nacimiento:	22 de octubre de 1970

Ficha B	URUGUAY
Nombre y apellidos del presidente:	Luis Alberto Lacalle Pou
Fecha de nacimiento:	11 de agosto de 1973.

Ficha B	CHILE
Nombre y apellidos del presidente:	Gabriel Boric Font
Fecha de nacimiento:	11 de febrero de 1986.

Básico 1: Unidad 2, Curso de Español, Casa de Cultura no Campus (CCC-UFAL)

Figura 5: Revisión de matemáticas. Instrucciones: "¿Vamos a revisar los números? ¿Somos tan hábiles en aritmética? Escribe por extensión y en español el resultado de estas operaciones aritméticas (suma, resta, división y multiplicación):"

- A) $(2 \times 2 = \dots)$ Dos por dos es igual a _____
- B) $(5 \times 3 = \dots)$ Cinco por tres es igual a _____
- C) $(9 + 2 = \dots)$ Nueve más dos es igual a _____
- D) $(30 - 7 = \dots)$ Treinta menos siete es igual a _____
- E) $(86 \div 2 = \dots)$ Ochenta y seis dividido por dos es igual a _____

Básico 1: Unidad 2, Curso de Español, Casa de Cultura no Campus (CCC-UFAL)

Fuente: elaborado por los autores.

Queremos mostrar también un fragmento del material de repaso del segundo módulo en el que se observa una infografía utilizada para ayudar, de forma más visual, a la comprensión del funcionamiento de dos apócopos comunes de la lengua española que habitualmente son de dificultad a los lusohablantes, seguida de un ejercicio para rellenado de huecos tradicional para el trabajo específico con las apócopes estudiadas (ver Figura 8).

Figura 8- Infografía y actividad con apócopes en el segundo módulo del curso.

⁴ Disponible en <https://tinyurl.com/ccc1-unidad2>

10A- En la unidad 1 viste las apócope (contracciones) **primer** y **tercer**. En esta ficha hay otras dos apócope muy usadas en español (**gran** y **muy**). **Observa y analiza** cómo se usan.



La infografía muestra dos secciones principales:

- GRANDE X GRAN:** Se muestra la contracción de 'grande' y 'gran' en palabras como 'Gran hombre', 'Gran mujer', 'Gran ciudad', 'Gran paseo'. También se listan 'Hombre grande', 'Mujer grande', 'Ciudad grande' y 'Grande ciudad'.
- MUY X MUCHO:** Se muestra la contracción de 'muy' y 'mucho' en frases como 'Me gusta mucho', 'Colocaste mucha sal', 'Es mucho bonito' y 'Es muy bonito'. También se listan 'Muy caro, barato', 'Muy grande, pequeño', 'Muy bueno, malo', 'Muy caliente, frío' y 'Muy rápido, lento'.

10B- Rellena las frases siguientes con **muy** o **mucho**, **grande** o **gran**, **primero** o **primer**, **tercero** o **tercer**:

- El aeropuerto de Barajas es un aeropuerto _____.
- La plaza de Cibeles es _____ bonita.
- La tapioca me gusta _____.
- Ese será mi 1º _____ viaje.
- Ese será un _____ viaje para mí.

Fuente: elaborado por los autores.

Creemos que las infografías pueden ayudar como apoyo visual a las explicaciones que hace el profesor (Bottentuit Junior, Lisboa, & Coutinho, 2011, Abio, 2014, Yarbrough, 2019, Eladi & Çifçi, 2021). Es por eso que, en el ámbito de este proyecto, hemos elaborado diversas infografías que fueron insertadas de acuerdo con los temas tratados en los módulos principales o en el material de repaso.⁵

En la misma página, la actividad anterior se refiere a una búsqueda de las condiciones del tiempo en alguna parte de España y el intercambio de los resultados de su búsqueda y elección por el grupo de *Whatsapp* del curso, explicando los motivos (ver Figura 9). Tareas como esta fueron diseñadas para introducir un mayor conocimiento de la península ibérica y para realizar intercambios comunicativos basados en materiales reales.

Figura 9 – Actividad de navegación por Internet para observar la meteorología y elegir una ciudad de España según el tiempo que hubiera.

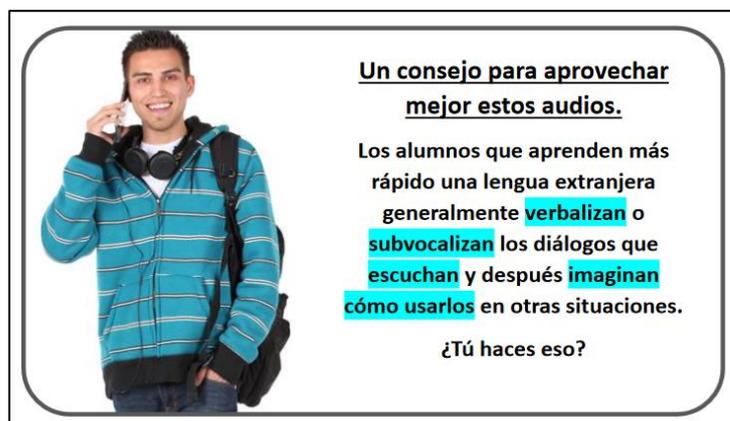
⁵ El conjunto de infografías producidas hasta ahora se puede consultar en <https://tinyurl.com/info-ccc>.

9B- Este mapa fue tomado de <https://meteobox.es>. Consulta ese sitio web y escoge una ciudad de España adonde te gustaría ir mañana, de acuerdo con el tiempo que hay o habrá en ese lugar.
En la próxima clase o por el grupo de WhatsApp dile a tus compañeros cuál ciudad escogiste y por qué.

Fuente: elaborado por los autores.

Por último, en la figura siguiente se presenta un ejemplo de los consejos dados para el uso de diversas estrategias de aprendizaje por este personaje, —un joven con mochila—, que aparece en varias ocasiones a lo largo de los materiales producidos. De esa forma, se van presentando varias estrategias que consideramos que son importantes (ver Figura 10).

Figura 10- Personaje que orienta a los alumnos sobre diversas estrategias útiles que pueden usar en su aprendizaje.



Fuente: elaborado por los autores.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los materiales didácticos aquí presentados, que todavía están en ajustes y desarrollo, fueron preparados como parte de un curso general de español para estudiantes universitarios brasileños. En ellos hemos atendido a varias recomendaciones o principios generales que provienen de la lingüística aplicada y más específicamente de la ASL, sin ignorar las dificultades específicas de los lusohablantes que aprenden la lengua española.

Por ejemplo, en las actividades donde hay atención a la forma los aprendientes se concentran en rasgos formales sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados que producen o interpretan y un enfoque con actividades predominantemente inductivas prevalece en todo el material, aprovechando la facilidad de comprender la lengua española por parte de los alumnos en cuestión.

También se ha tratado de mantener un equilibrio en las actividades de lectura, audición, escritura e interacción verbal y hay una diversidad de materiales o propuestas, a veces para escoger

el más propicio o para dividir los caminos posibles entre los alumnos participantes, con la intención de maximizar las oportunidades de contacto con un *input* rico y diversificado.

Por otro lado, se sabe que el aspecto visual de los materiales didácticos puede impactar, de forma positiva o negativa en su aceptación. Si los materiales tienen un diseño claro y atrayente, pueden contribuir de hecho con un mejor aprovechamiento y comprensión de sus contenidos (Abio & Días, 2016; Abio, 2018; Klett, 2024). Por eso hemos cuidado la parte de la presentación y diseño con íconos y colores de referencia, además del uso frecuente de infografías obtenidas de sitios *web* como *Statista*⁶ o que fueron creadas especialmente para las necesidades de este curso.

Para finalizar, unas palabras sobre el proceso creativo. El profesor está acostumbrado a preparar sus lecciones, pero la creación de materiales didácticos por los propios docentes, en conjuntos más o menos organizados y publicados en línea para el uso por cualquier persona interesada es algo que parecía ser poco probable hasta hace tiempo atrás. Ejemplos recientes son las obras elaboradas para el contexto brasileño por Ahumada Cristi et al. (2022), Benito Canalejas y Pascual Vallejo (2022) o Irala y Freitas (2023).

Las nuevas posibilidades de bricolaje con la llegada de la Internet y la vasta información disponible favorecen los movimientos centrípetos y centrífugos en la elaboración de los materiales que menciona Leffa (2009), lo cual nos permite adaptar y crear nuevas posibilidades y caminos. La IA generativa viene también a dar una mano proporcionando ideas o facilitando procesos que hasta ahora eran difíciles, como ocurría con la transcripción de audios o generación de audios por medio de las tecnologías TTS (texto para habla) que han mejorado mucho, como vimos en el ejemplo aquí mostrado.

El hecho de trabajar en los propios materiales de forma organizada y con una agencia distribuida entre varias personas puede presentar desafíos, pero reconforta cuando finalmente se concluye la elaboración del material y es bien recibido y valorado por los estudiantes. Como comentan Leffa et al. (2019), se siente la satisfacción de la autoría al ver al alumno comprometido con la tarea que se ha elaborado, y el alumno, a su vez, se siente reconocido por ver que se preparó un material específico para él. A paso lento, pero continuo, vemos el trabajo del primer semestre casi finalizado e involucrarnos en estos procesos generó satisfacción al final, como comenta Leffa (2021), a lo que sumamos la posibilidad de perfeccionar y ajustar los materiales siempre que sea necesario.

Cuando se llegue a su versión final se pretende dejar estos materiales disponibles en algún repositorio de materiales educativos como puede ser Educapes.

5. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer el apoyo financiero dado por las prorectorías de extensión y estudiantil de la *Universidade Federal de Alagoas* por medio de becas para los profesores en formación inicial, Jéssica y Carine Estefanie, que participaron en el proyecto durante el periodo relatado en este

⁶ <https://es.statista.com/infografik/>

trabajo. También agradecemos los comentarios hechos por los dos revisores anónimos que ayudaron con sus consejos a mejorar el texto final de este artículo.

6. REFERENCIAS

- Abio, G. (2020). Sobre TIC e outras siglas ou abreviaturas parecidas. *Blog de Gonzalo Abio - Educação*. Recuperado a partir de <<https://gonzaloabio-educa.blogspot.com/2020/05/sobre-tic-e-outras-siglas-ou.html>>.
- Abio, G. (2019). *Nueve eventos de instrucción de Gagné*. Slideshare. Recuperado a partir de <<https://pt.slideshare.net/slideshow/eventos-de-instruccion-de-gagn-140579312/140579312>>.
- Abio, G. (2018). Visualidad y multimodalidad en las colecciones de libros didácticos de español aprobados por el PNLD 2018. Foco en el inicio de las unidades. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXVIII, 80-104. Recuperado a partir de <https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/173697/free_download/>.
- Abio, G. (2014). Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños. *MarcoELE. Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12. Recuperado a partir de <<https://marcoele.com/descargas/18/abio-infografias.pdf>>.
- Abio, G. (2008). Me llamo Pedro y me duele la cabeza no es lo mismo ni da igual. Presentación de los verbos con pronombre en los libros de E/LE para brasileños. *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol. Recife: Editora Universitária da UFPE*, 165-177. Recuperado a partir de <https://www.academia.edu/1874639/Me_llamo_Pedro_y_Me_duele_la_cabeza_no_es_lo_mismo_ni_da_igual_Presentaci%C3%B3n_de_los_verbos_con_pronombre_en_los_libros_de_E_L_E_para_brasile%C3%B1os_2008>.
- Abio, G., & Dias, R. (2016). Una mirada preliminar a la visualidad de los libros brasileños para enseñanza de ELE aprobados por el PNLD 2015. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22. Recuperado a partir de <<https://www.redalyc.org/journal/921/92153185004/html/>>.
- Abio, G., Paz, M.L. de, Falcão, C.A., & Lima, S. de P. (2007). Aproximación a la didáctica de los artículos en español a través de los manuales de ELE para brasileños. En: *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Madrid: Ediciones EdiELE. Recuperado a partir de <https://www.academia.edu/1874642/Aproximaci%C3%B3n_a_la_did%C3%A1ctica_de_los_art%C3%ADculos_en_espa%C3%B1ol_a_trav%C3%A9s_de_los_manuales_de_E_LE_para_brasile%C3%B1os>.
- Ahumada Cristi, M.A., Perez de Obanos Romero, G., & Ulloa Bustinza, I.A (2022). Somos Sur, un manual didáctico para la práctica discursiva e intercultural en la Universidad. la literatura latinoamericana como puente entre la lengua y la sociedad. *Fórum Linguístico*, 19(2), 7912-7936. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e83078>>.

- Almeida Filho, J.C.P. de (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? en: Almeida Filho, J.C.P. de (org.). *Português para estrangeiros*. Interface com o espanhol. Campinas: Pontes, págs. 13-21.
- Almeida Filho, J. C. P. de, & Barbirato, R. de C. (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 36, 23-42. Recuperado a partir de <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311>>.
- Baskara, FX R. (2024). Redefining EFL in the 5.0 society: an ecological approach to integrating generative AI. *Proceedings of The Fourth International Conference on English Language Education*, 181-195. Recuperado a partir de <<https://proceedings.uin-alauddin.ac.id/index.php/iconele/Iconele04/paper/viewFile/1580/1000>>.
- Benito Canalejas, D., & Pascual Vallejo, M^a L. (2022). *Español Básico para Brasil*. Consejería de Educación de la embajada de España en Brasil. Recuperado a partir de <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/espanol-basico-para-brasil_181421/>.
- Beretta, A., & Davies, A. (1985). Evaluation of the Bangalore Project. *ELT Journal*, 39(2), 121-127. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.1093/elt/39.2.121>>.
- Bottentuit Junior, J.B., Lisboa, E.S., & Coutinho, C. (2011). O Infográfico e as suas Potencialidades Educacionais. *QUAESTIO. Revista de Estudos em Educação* 13(2), 163-183. Recuperado a partir de <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/695>>.
- Brandão, B. L. A., Meniconi, F. C., & Feitosa, D. S. (2021). Casa de cultura no campus: o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola por meio do gênero textual carta do leitor. *RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia*, 8(2), 124-140. Recuperado a partir de <<https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/5312/4079>>.
- Canning, N. (2010). Playing with heutagogy: exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education* 34(1), 59–71. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.1080/03098770903477102>>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Unión Europea. Instituto Cervantes. Recuperado a partir de <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/>.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Unión Europea. Instituto Cervantes, 2021. Recuperado a partir de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/>.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50–80. Recuperado a partir de <<http://dx.doi.org/10125/25214>>.
- Durão, A.B. de A, B. (1999). *Análisis de errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.

- Elaldi, Ş., & Çifçi, T. (2021). The effectiveness of using infographics on academic achievement: A meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 92-118. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.33902/JPR.2021473498>>.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>>.
- Ellis, R. (2006). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. *Biblioteca RedELE*, n. 5, 2006. Recuperado a partir de <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaester/1-semester/ellis.html>>.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition*. A Literature Review, 2005. Recuperado a partir de <https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0008/6983/instructed-second-language.pdf>.
- Ellis, R. (1998). The Evaluation of Communicative Tasks. en: Tomlinson, B. (ed). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 217-238.
- Ellis, R. (1991). The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. *Language Acquisition and the Second/Foreign Language*, 179. Recuperado a partir de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338037.pdf>>.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE*. Revista de Didáctica ELE, núm. 12. Recuperado a partir de <<http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>>.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, n. 9. Recuperado a partir de <<https://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>>.
- Feitosa, Q. D. S., Meniconi, F. C., & Ifa, S. (2019). A argumentação em produções textuais de alunos de língua espanhola de um projeto de extensão universitária. *Revista Leitura*, (64), 106–119. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.28998/2317-9945.202064.106-119>>.
- Huang, X., Dong, L., Chandru Vignesh C., & Praveen Kumar D. (2022). Self-Regulated Learning and Scientific Research Using Artificial Intelligence for Higher Education Systems. *International Journal of Technology and Human Interaction*, 18(7). Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.4018/IJTHI.306226>>.
- Irala, V., & Freitas, F.S. (Orgs.) (2023). *Español Libre: Guía Básico para aprendices jóvenes y adultos*. 1a. ed., Vecher, 2023. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.47585/espanol-libre>>.
- Jeno, L. M., Adachi, P. J. C., Grytnes, J. A., Vandvik, V., & Deci, E. L. (2019). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A Self-Determination Theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(2). Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.1111/bjet.12657>>.

- Klett, E. (2024). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Temas clásicos desde nuevas perspectivas. 1a. ed. Editores Asociados. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/profile/Estela-Klett-2/publication/382697254_Ensenanza-aprendizaje_de_lenguas_extranjeras_Temas_clasicos_desde_nuevas_perspectivas/links/66aa21b575fcd863e5ed03b4/Ensenanza-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras-Temas-clasicos-desde-nuevas-perspectivas.pdf.
- Krashen, S. (1975). *A model of adult second language performance*. Paper presented at the Winter meeting of the Linguistic Society of America, San Francisco.
- Krashen, S. (1977). The Monitor Model for second language performance. in M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (1994). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48. en: El enfoque comunicativo. Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Leffa, V. J. (2021). Cuca fresca e mão na massa: a busca do prazer na aprendizagem de línguas. *Anais do Encontro Virtual do Documentação em Software Livre e Congresso internacional da Linguagem e Tecnologia online*, 10 (1). Recuperado a partir de <https://ciltec.textolivres.pro.br/index.php/CILTecOnline/article/view/969>.
- Leffa, V. J. (2009). Authorship in materials design for language teaching. en: G. R. Gonçalves. S.R. G. Almeida. VLM do e Paiva. & A.S. Rodrigues-Júnior (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. (págs. 149-165). Faculdade de Letras da UFMG. Recuperado a partir de <https://www.leffa.pro.br/textos/papers/authorship.pdf>.
- Leffa, V. J. (2007). Como produzir materiais para o ensino de línguas. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2a. ed. EDUCAT, 15-41. Recuperado a partir de https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, en: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (págs. 39-52). John Benjamin.
- Martín Peris, E. et al. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. en: Zanón, J.(Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris02.htm
- .

- Meniconi, F.C., Ifa, S., & Silva, L. A. L. da (2020). Avaliação no curso de extensão de língua espanhola: ações e reflexões de professores em formação inicial. *EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas*, 11(1), 1451-1476. Recuperado a partir de <<https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1635>>.
- Mwinkaar, L., & Lonibe, J. F. Y. (2024, May). Heutagogy as an alternative in teacher education: conceptions of lecturers and pre-service teachers of school of education and life-long learning, SDD-UBIDS. *Frontiers in Education*, v. 9, 1389661. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1389661>>.
- Neta, N. F. A. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 29, 46-56. Recuperado a partir de <https://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html>.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Ortiz-Preuss, E. (2019). Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas. *Ilha Do Desterro*, 72(3), 291–309. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p291>>.
- Palacios Martínez, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Xabier Fernández Polo, F., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y., & Varela Pérez, J.R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Recuperado a partir de <<https://www.dicenlen.eu/es>>.
- Peixoto Feliciano. M. C. (2019). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña. Recuperado a partir de <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24468>>.
- Pérez de Obanos Romero, G. (2023). La enseñanza de las oraciones concesivas del español a los aprendices brasileños: un estudio basado en las Tareas Formales y las Instrucción del Procesamiento para la didáctica de las lenguas cercanas. *Foro De Profesores De E-LE*, v. 19: 7-25. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.7203/foroele.19.26648>>.
- Pérez de Obanos Romero, G. (2022). El enfoque inductivo y la traducción pedagógica en la presentación de las reglas formales: la selección modal en las oraciones con aunque para aprendices brasileños. *SIGNOS ELE*, 16. Recuperado a partir de <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/6670>>.
- Pérez de Obanos Romero, G. (2019). Procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones concesivas a aprendices brasileños. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(2), e2019350207. Recuperado a partir de <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45122>>.
- Pérez de Obanos Romero, G. (2016). Algunas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional y su repercusión en la formación docente. en Eres Fernández, G., Baptista, L.M.T.R., & Silva, A.M.N. da (Orgs.). *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales* (págs. 83-99). Consejería de Educación de la Embajada de España

- en Brasil. Recuperado a partir de <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/ensenanza-y-aprendizaje-del-espanol-en-brasil-aspectos-linguisticos-discursivos-e-interculturales_170827/>.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, n. 1, 31-36. Recuperado a partir de <https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf>.
- Puren, C. (2007). Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: el ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. *Lingua e nuova didattica*, 3, 25-35. Recuperado a partir de <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d-es/>>.
- Rabasa Fernández, Y. (2011). A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. *Revista Desempenho*, 1(16). Recuperado a partir de <<https://periodicostestes.bce.unb.br/index.php/rd/article/view/9464>>.
- Real Espinosa, J. M. (2023). Entrevista con el profesor Brian Tomlinson: la humanización de los materiales de aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (36), 2. Recuperado a partir de <<https://marcoele.com/entrevista-tomlinson/>>.
- Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1986). *Longman dictionary of applied linguistics*. London, Longman.
- Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del "Enfoque orientado a la acción". en AA.VV. *La generosidad y la palabra: estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato* págs. 283-299, Sgel. Recuperado a partir de <<https://www.academia.edu/42714260/Deconstruccion-del-enfoque-orientado-a-la-accion>>.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 19. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>>.
- Salazar, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *MarcoELE, Revista de Didáctica*, n. 2 (reproducido de De Miguel Martínez, Emilio (ed.) (1992), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa). Recuperado a partir de <<https://marcoele.com/gramatica-y-ensenanza-comunicativa-del-espanol-lengua-extranjera/>>.
- Santos, G.C., & Meniconi, F.C. (2018). Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: propostas e encaminhamentos para formação crítica. *Revista Leitura*, 2(61), 115–136. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.28998/2317-9945.201861.115-136>>.
- Silva, A. R. M. D. (2022). *Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão*. dissertação mestrado. Recuperado a partir de <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9837>>.

- Silva, K.A. da, Penna, S.M.de O., & Branco, A. S. C. (2022) “Uma espiadinha na vida de Vilson Leffa”: experiências vividas, histórias contadas e identidades reconstruídas. *Revista Linguagem & Ensino*, 25, n. especial. Recuperado a partir de <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24776>>.
- Silva, A. R. M. da, Meniconi, F. C., & Ifa, S. (2021). Produção escrita em língua espanhola e práticas de letramento crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. *UniLetras*, 43, 1-18. Recuperado a partir de <<https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17848>>.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, en S. Gass & C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition* (págs. 235-252). Newbury House.
- Tomlinson, B. (2017). *SLA Research and Materials. Development for Language Learning*. Routledge.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>>.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of materials development. en: Tomlinson, B. *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press (p. 1-31)
- Tomlinson, B. (2010). Principles for effective materials development. In (Ed) Harwood, N. *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials*. A critical review. London/New York: Continuum International Publishing Group/Bloomsbury.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT journal*, 67(2), 233-249. Recuperado a partir de <<https://doi.org/10.1093/elt/cct007>>.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Yarbrough, J.R. (2019). Infographics: in support of online visual learning. *Academy of Educational Leadership Journal*, 23(2). Recuperado a partir de <<https://www.abacademies.org/articles/Infographics-in-support-of-online-visual-learning-1528-2643-23-2-135.pdf>>.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67.