

PARÁMETROS PARA LA ELABORACIÓN
DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA (ELE)¹

Róger Retana Calderón.
Universidad Nacional

Resumen. Esta ponencia pretende hacer un inventario y reflexionar sobre los distintos actores que intervienen en la elaboración de materiales pedagógicos para cursos, programas y niveles de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Costa Rica se ha convertido en un polo de atracción para numerosos extranjeros. Esto se debe, entre otras cosas, al auge del turismo ecológico y al Premio Nobel de la Paz otorgado a Oscar Arias. Pero también al hecho de que el aprendizaje de la lengua española ha aumentado en los últimos diez años, tanto en Europa como en los Estados Unidos.

Hemos sido testigos de un vertiginoso aumento de escuelas de español para extranjeros tanto en San José como en provincia.

Ante esta constatación surgen una serie de interrogantes: ¿cuál es el perfil del público que asiste a esos centros?; ¿qué materiales –lingüísticos y culturales- son utilizados y qué tratamiento didáctico se les da?; ¿qué enfoques metodológicos se practican y cómo se desarrolla el trabajo pedagógico?; ¿qué tipo de evaluación se ejecuta?; ¿cuál es el perfil de los profesores y responsables pedagógicos de estos programas.

De todas estas preguntas, una ocupará nuestra reflexión aquí: los materiales pedagógicos en los que, tanto profesores como estudiantes, van a basar su enseñanza y su aprendizaje. Constatamos que la tendencia es utilizar manuales elaborados en el extranjero y basados en contextos culturales y lingüísticos ajenos a la realidad costarricense, desvirtuando y contradiciendo el principio mismo del aprendizaje en inmersión (entendido ésto como “vivencia sociocultural y lingüística de la lengua). No hay en librerías materiales ELE hechos en Costa Rica. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que todavía no hay en el país una cultura de la producción editorial de ELE, síntoma, quizás, de un fenómeno más basto: no hay una cultura de la enseñanza ELE en contexto de inmersión.

^{1 1} Ponencia presentada en el VIII Congreso de Filología, Lingüística y Literatura y publicada en la *Revista Comunicación*, Instituto Tecnológico, Cartago, 11-22, edición especial, agosto 2002.

De ahí la necesidad apremiante de reflexionar sobre el tema de los materiales didácticos para nuestros cursos y programas ELE. ¿Cuáles son las bases teóricas y metodológicas que deben guiar la concepción y elaboración de esos materiales? Una premisa de la respuesta a esta interrogante es que esos principios están íntimamente ligados al proceso mismo de aprendizaje de la lengua. Mencionemos entonces tres macro-elementos: por un lado, la finalidad, el público y el contexto; por otro lado, los materiales –búsqueda, selección y jerarquización; y en tercer lugar, los principios metodológicos y las prácticas pedagógicas privilegiadas, así como la evaluación de los procesos y resultados.

Proponemos dos momentos para esta ponencia:

1-Marco general de ELE (español lengua extranjera)

2-Etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje ELE. Organigrama para la enseñanza ELE (con aplicación para la elaboración de materiales ELE).

Esta ponencia pretende, por un lado, presentar un inventario de los elementos, muy variados, que entran en juego en la enseñanza ELE y más precisamente en la elaboración de materiales para cursos de ELE y, por otro lado, reflexionar, formular interrogantes y, de ser posible, las eventuales respuestas a las interrogantes sobre los distintos actores (finalidad de la enseñanza-aprendizaje de ELE, público, docente, materiales, institución, etc.) y que intervienen en la elaboración de materiales pedagógicos para cursos, programas y niveles de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

1-Marco general de ele (español lengua extranjera)

Costa Rica se ha convertido en un polo de atracción para numerosos extranjeros. Esto se debe, entre otras cosas, al auge del turismo ecológico y al Premio Nobel de la Paz otorgado a Oscar Arias. Pero también al hecho de que el aprendizaje de la lengua española se ha incrementado en los últimos diez años, tanto en Europa como en los Estados Unidos.

Hemos sido testigos de un vertiginoso aumento de escuelas de español para extranjeros tanto en San José como en provincia. Un sobrevuelo de estos centros nos permite hacer una clasificación previa:

- Instituciones públicas y privadas reconocidas académicamente a nivel nacional e internacional.
- Centros de enseñanza de idiomas que persiguen un fin básicamente lucrativo dedicados a enseñar ELE y otros idiomas, básicamente inglés, a nacionales.
- Sedes locales de escuelas internacionales de idiomas.

Ante este hecho, surgen una serie de interrogantes:

1. ¿Cuál es el perfil del público que asiste a esos centros y cuáles son sus objetivos y necesidades?;

2. ¿Qué materiales -lingüísticos y culturales- son utilizados y qué tratamiento didáctico se les da ?;

3. ¿Qué enfoques metodológicos se practican y cómo se desarrolla el trabajo pedagógico ?;

4. ¿Qué tipo de evaluación se pone en práctica ?;

5. ¿Cuál es el perfil de los profesores y responsables pedagógicos de estos programas?

De todas estas preguntas, una ocupará nuestra reflexión aquí: los materiales pedagógicos en los que, tanto profesores como estudiantes, van a fundamentar su enseñanza y su aprendizaje. No está de más recalcar que, analizar el tema de los materiales, implica necesariamente tomar en cuenta los otros aspectos del proceso.

Constatamos que la tendencia es utilizar manuales elaborados en el extranjero y basados en contextos culturales y lingüísticos ajenos a la realidad costarricense, desvirtuando y contradiciendo el principio mismo del aprendizaje en inmersión (entendido este concepto como “vivencia sociocultural y lingüística de la lengua”).

Salvo muy contados casos, las librerías no disponen para la venta de materiales ELE producidos en Costa Rica e inspirados de las realidades sociales y culturales nacionales.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que todavía no hay en el país una cultura de la producción editorial de ELE. Correlativamente, también podemos deducir que ello es síntoma, quizás, de un fenómeno más vasto: no hay una cultura de la enseñanza ELE en Costa Rica.

Una cultura de la enseñanza ELE podría traducirse, entre otras cosas por:

Programas de formación de profesores ELE (bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado).

Producción editorial ELE impresa, audio y visual.

Programas o eventos de actualización ELE: congresos, seminarios, talleres.

Asociaciones que agrupen a profesores, centros de enseñanza y productores de materiales.

Investigación relacionada con la metodología ELE.

Aplicación de la investigación lingüística a ELE.

Sistemas de evaluación de las diferentes destrezas para el establecimiento de diplomas (básico, intermedio, superior) de ELE y que sean reconocidos a nivel nacional e internacional.

En el limitado espacio de esta ponencia resulta difícil tratar todos y cada uno de estos importantes temas. Es por eso que hemos seleccionado uno de entre todos. Esta selección se debe a varios motivos:

El material es básico, piedra angular, para el desarrollo de un curso. Es como el guión o el libreto de una película.

Los profesores de ELE realizan a menudo ingentes esfuerzos para seleccionar, adaptar, y/o elaborar material. A menudo, este trabajo se realiza de manera atropellada, respondiendo a las necesidades inmediatas de la clase y sin tomar en cuenta la coherencia que debe mantenerse entre la finalidad, los materiales y las prácticas de clase.

Una reflexión sobre los materiales implica una reflexión sobre los otros actores del proceso (objetivos, público, condiciones de enseñanza, metodología, pedagogía, evaluación).

La enseñanza de ELE en condiciones de inmersión y la escasez de materiales de cosecha local que tomen en cuenta este importante parámetro de aprendizaje.

De ahí la necesidad apremiante de reflexionar sobre el tema de los materiales didácticos para nuestros cursos y programas ELE en Costa Rica.

2. Etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje ele

(Organigrama para la enseñanza ELE (y aplicación a la elaboración de materiales ELE).

¿Cuáles son las bases teóricas y metodológicas que deben guiar la concepción y elaboración de esos materiales ?

Una premisa de la respuesta a esta interrogante es que esos principios están íntimamente ligados al proceso mismo de aprendizaje de la lengua.

Podemos dividir este proceso en tres macro-componentes:

- 1- La finalidad (los objetivos, el público y el contexto de aprendizaje);
- 2- Los materiales (búsqueda, selección y jerarquización);
- 3- Las estrategias (los principios metodológicos, las prácticas pedagógicas privilegiadas y la evaluación de los procesos y resultados).

Es importante aclarar que no pretendemos sugerir aquí el establecimiento de ciertos objetivos, ni la predilección de ciertos materiales, ni la imposición de un enfoque metodológico determinado. Nuestra intención es facilitar a los conceptores de materiales los criterios o bases para una reflexión previa a la preparación de material didáctico. Es importante aclarar también que el hecho de privilegiar aquí los materiales como objeto de presentación y análisis no significa que los estamos poniendo por encima de los otros actores del juego didáctico; significa que los estamos considerando como un elemento cuya clarificación resulta urgente. Asimismo, es evidente que cualquier material, por muy atractivo y bien elaborado, sin la savia, el entusiasmo, del profesor y de los aprendientes se reduce a una impersonal orquestación de materiales yuxtapuestos.

Veamos ahora en detalle estos tres macro-componentes;

Tres momentos

2.1. Finalidad

Estos tres elementos constituyen la piedra angular de toda actividad didáctica. Son inseparables. Se subdividen en: objetivos, público y condiciones de enseñanza.

2.1.1. Objetivos

La pregunta clave que debemos hacernos aquí es "¿qué sabrá hacer el alumno con la lengua al final del proceso?". Queremos diferenciar muy claramente aquí la noción de "saber" y de "saber hacer". Entendemos, el aprendizaje de una lengua en su dimensión pragmática.

Podemos también en términos conductistas. si a bien lo tenemos, preguntarnos "¿cuál será el comportamiento final" esperado?" ("terminal behaviour" en inglés, "comportement final", en francés).

Se trata entonces de que el aprendiente desarrolle una aptitud, un comportamiento, en una situación de comunicación lingüística dada. Nos referimos aquí a la "competencia de comunicación verbal". Bien sabemos que la comunicación puede realizarse a través de otros códigos. Esta competencia puede ser oral, escrita, de producción o de comprensión.

2.1.2. Público

¿Quiénes son esas personas que vienen a nuestro programa, a nuestro curso, que adquieren nuestro material, que desean aprender el idioma español?

Podemos establecer el siguiente cuadro de análisis general de nuestro público:

- Edad
- Escolarización: en proceso de escolarización o post-escolarización: universitarios y estudiantes, profesionales, turistas.
- Motivaciones internas: el público se interesa en el aprendizaje de la lengua por razones internas al mismo proceso de enseñanza.
- Motivaciones externas: el público se interesa en la enseñanza por razones externas: ganar un examen, obtener un trabajo o un ascenso, comunicar con extranjeros, razones afectivas, familiares, amistades, proximidad territorial, domiciliación en un país o región hispanohablante, etc.
- Lengua materna: grado de proximidad con el español. Procedencia socio-cultural (manejo de otras lenguas, por ejemplo).
- Prácticas/estrategias de aprendizaje (en general y de una lengua extranjera). Las representaciones que tienen del aprendizaje en general y del aprendizaje de una lengua extranjera pueden diferir de un público japonés, por ejemplo, o europeo o norteamericano.

Es un público más bien heterogéneo. Previamente podríamos clasificarlo en las siguientes categorías: motivo de aprendizaje de la lengua española.

2.1.3. Condiciones de enseñanza

a- Se trata de un público "captive", obligado a llevar el programa, "no captive" con libertad de llevar el programa o de asistir según su voluntad.

b- Duración total prevista; un día, una semana, un mes, un trimestre, un año, etc.

c- Frecuencia: 6 horas por día, por semana, por mes, etc. En otras palabras, se trata de una enseñanza extensiva (frecuencia débil pero duración total relativamente larga) o intensiva (frecuencia relativamente fuerte con una duración relativamente débil).

d- La distribución de la duración: si el programa es de 4 horas por semana, ¿cómo están distribuidas; una hora por día, 2 horas dos veces por semana, etc. En el primer caso hay riesgos de desilusión, en el segundo de pérdida.

e- Ambiente: nos referimos aquí a las circunstancias en las que se circunscribe el curso o programa. Lo que el aprendiente hizo antes, lo que hará después, el aula, las relaciones interpersonales, etc. La sugestopedia da a este aspecto una importancia capital.

f- Grado de homogeneidad del grupo. Debemos preguntarnos aquí sobre los conocimientos previos de los alumnos y sobre su procedencia socio-cultural y lingüística.

g- Grado de homogeneidad del grupo. Debemos preguntarnos aquí sobre los conocimientos previos de los alumnos y sobre su procedencia socio-cultural y lingüística.

h- Número de estudiantes por grupo: este aspecto es muy importante para determinar el aparato pedagógico que se pondrá en funcionamiento en un curso o programa. No es lo mismo enseñar a dos aprendientes que a 6,10,20.

2.2. Medios

2.2.1. Contenidos

2.2.1.1. Búsqueda de materiales

Una pregunta clave es: ¿qué concepción de la lengua y la cultura se pretende vehicular a través de nuestro material ?

Entiéndase por "materiales": material lingüístico, los soportes y la dimensión socio-cultural.

¿Cuál es la lengua que queremos seleccionar (oral, escrita, literaria, propia de Costa Rica, un solo registro, un registro estándar, etc.)?

¿Qué soportes vamos a privilegiar (orales, escritos, visuales, auténticos, fabricados)?

¿Cuál es la dimensión socio-cultural que queremos vehicular, transmitir en dicho material (por ejemplo, cultura con "C", cultura cotidiana, la propia de ciertos grupos socio-profesionales, socio-étnicos, etc.). Se pueden establecer muchos criterios en este sentido. La historia del material existente en Europa y Estados Unidos para la enseñanza

del español así lo demuestran; se ha pasado de una visión puramente "hispanico-peninsular" a una visión que incluye a la América Hispánica (incluida la dimensión hispánica presente en los Estados Unidos); se ha pasado de una cultura de referencia basada en autores y grandes obras a una cultura que integra lo cotidiano y lo social en toda su complejidad. ¿Cuál es, entonces, la imagen que queremos vehicular de nuestro país, de CA, de los costarricenses, de los hispanohablantes, de los latinoamericanos, etc., en el material que vamos a elaborar?

2.2.1.2. Selección de materiales

En lo que se refiere a material lingüístico, la historia de las diferentes metodologías demuestran que estas se inclinan por una muestra representativa de la lengua meta. Se pueden establecer varios criterios de selección. Los métodos estructuralistas se basaban en una "lengua fundamental" dividida en 3 grados o niveles, y éste se constituía en el eje de la actividad de enseñanza-aprendizaje (francés fundamental, por ejemplo). Otro sistema es el de la "disponibilidad" de las palabras en una lengua dada. Un tercer criterio es el "sintáctico", determinado por la capacidad de una palabra a aparecer en diferentes contextos sintácticos. Otro criterio es el de "opacidad-transparencia" de la lengua meta y que está determinado por la relación de ésta con la lengua o lenguas usadas o conocidas por el aprendiente. Por último, mencionemos el criterio "situacional"; éste se basa en el establecimiento o clasificación de situaciones de comunicación, las que se traducen por "actos de habla"; agreguemos aquí que el "Consejo de Europa" estableció un Nivel Umbral para el español y el cual recopila los actos de habla del español para ser utilizados en diferentes situaciones de comunicación. Este es un documento básico de referencia para los conceptores de material didáctico de ELE.

2.2.1.3. Inventario de materiales seleccionados

En esta etapa disponemos ya de un conjunto de materiales. Pero estos materiales están en desorden, no han sido ni ordenados, ni clasificados, ni caracterizados ni, eventualmente, "limpiados" o filtrados. Todavía no reflejan ninguna progresión. ¿En qué orden o secuencia los vamos a presentar? ¿Cómo los vamos a presentar? ¿Qué tratamiento pedagógico les vamos a dar? ¿Qué papel van a tener en el material, la unidad, la lección o la secuencia donde van a estar insertos? Para responder a estas preguntas debemos primero clarificar las estrategias que pondremos en funcionamiento, puesto que éstas constituyen el hilo conductor de esa tarea de ordenamiento.

2.2. Estrategias

Tomando en cuenta los objetivos planteados, el público, las condiciones de enseñanza y los materiales determinados, ¿cuál es la estrategia más pertinente? Entendemos "estrategia" como el procedimiento o técnica por medio del cual el aprendiente va a asimilar la lengua española. Es importante señalar que muchas veces, incluso cuando la metodología pregona que su enfoque se centra en el aprendiente, éstas no toman en cuenta la concepción del aprendizaje que tiene el público. Es importante

aquí que el conceutor del material didáctico tenga muy claro el tipo de material que quiere preparar, el papel que éste tendrá en el aprendizaje del español, lo que el material y su dinámica pedagógica esperan del aprendiente, del profesor y del mismo material. La historia de las corrientes metodológicas nos muestran una variada gama de papeles; desde un control absoluto del tiempo y actividades de clase y del profesor, hasta una libertad casi absoluta en cuanto al uso del manual.

2.2.1. Metodología

Podríamos definirla como una serie de principios rectores abstractos y coherentes que regulan la relación docente/aprendiente. Nos situamos en un plano intelectual, de reflexión; nos preguntamos, por ejemplo, sobre la confrontación entre la lengua meta, y la lengua materna.

En esta etapa, el aporte de ciencias que tienen que ver con el desarrollo cognitivo del ser humano, con el estudio de la lengua y con la educación, son muy importantes. Se consideran, entonces, los aportes de la lingüística, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la pragmática, de las teorías de la enunciación, del análisis del discurso, de la didáctica, de las neurociencias, de la pedagogía, de la tecnología, etc. Podemos ver que la evolución de estas ciencias incide en la evolución de las diferentes corrientes metodológicas. En resumen, en este aspecto nos preguntamos sobre la concepción de la lengua y la concepción de la actividad docente.

Podemos definir cuatro parámetros importantes:

2.2.1.1. Las condiciones preliminares

Nos referimos aquí al objeto de conocimiento. En principio, y en regla general, éste es exterior al docente y su función es mostrarlo al alumno. En este sentido, por ejemplo, el profesor de ciencias es capaz de objetivar el "objeto" de conocimiento "química" y mostrarlo al alumno. Pero entre profesor y el objeto "química" hay una distancia. En la enseñanza de lenguas, esto no es así, ya que la lengua ha sido interiorizada por el docente (o simplemente por todo hablante de esta lengua); es algo que forma parte de su intimidad y en este sentido resulta difícil tomar una distancia respecto a la lengua enseñada, sobre todo si se trata de su propia lengua materna, ya que muchos procesos y estructuras se han establecido de manera inconsciente.

2.2.1.1. Las hipótesis de trabajo que guían el enfoque del docente.

Algunos ejemplos:

a- Hipótesis contrastiva (comparativa) Es la hipótesis según la cual se organiza la enseñanza de la lengua dos en función de la lengua uno. Para ello se compara la lengua dos con la lengua uno calculando lo que sorprenderá y lo que no sorprenderá al alumno (relacionado con los conceptos de opacidad o transparencia).

b- Hipótesis universalista Se basa en el principio según el cual la lengua dos es la misma para todo el mundo. Y en consecuencia, solo habría una forma de enseñarla.

2.2.1.3. Las obligaciones

Son las reglas del juego que establecemos voluntariamente pero que nos comprometen una vez que las establecemos.

Damos a continuación algunos ejemplos:

a-La distanciaci3n que establecemos entre lengua oral y lengua escrita. Podemos establecer la exclusividad de la lengua oral al inicio del programa; partimos entonces de una fase audio-oral.

b-La distanciaci3n que podemos establecer entre gramática implícita y gramática explícita.

c-Material auténtico o material fabricado.

2.2.2.Pedagogía

Tambi3n se trata aqu3 de un conjunto de principios rectores que regulan la relaci3n docente/alumno.

Nos situamos aqu3 en el plano del comportamiento en el grupo-clase. Este puede caracterizarse como institucional o salvaje (espontáneo), portador de tensi3n, tanto en la relaci3n docente/educando como en la relaci3n educando/educando, y por último, puede caracterizarse por la producci3n; en el grupo clase tiene como meta producir algo, la compresi3n entendida tambi3n como acto de producci3n.

Punto medular es considerar la relaci3n entre las estrategias de enseñaanza y las estrategias de aprendizaje, entre los objetivos de enseñaanza y los objetivos de aprendizaje. Debemos preguntarnos si hay coincidencia o no, y cómo remediar esta dificultad.

El docente tendr3a sobre el educando una doble superioridad:

1- La superioridad del saber; por ejemplo, el conocimiento teórico de los sonidos.

2- La superioridad del saber-hacer; por ejemplo, la capacidad intelectual y física de producir los sonidos.

Ahora bien, la superioridad del saber se elimina por el acto mismo de la transmisi3n pedag3gica, didáctica. Pero en lo que respecta a la superioridad del saber-hacer, ésta no se elimina inmediatamente y a veces nunca; entramos aqu3 en los problemas de reinterpretaci3n; por ejemplo un estudiante hispanohablante que aprende franc3s tiene tendencia a interpretar el sonido [y] como [7] o como[u]; un franc3s que aprende espaol tiende a establecer los matices de labializaci3n propios a su sistema vocálico.

Otro ejemplo de principio rector es la actitud hacia el "error". De hecho, muchas veces se le llama "falta", término que conlleva una fuerte connotaci3n negativa. Ahora bien, puede considerarse el error como parte normal de proceso regular de aprendizaje. Últimamente se ha desarrollado una corriente dentro de la didáctica conocida como "pedagogía del error", (ver..).

En el caso de la corrección de errores, se observan dos tendencias por parte del docente:

a- Exceso de laxismo: el docente deja pasar los errores sin poner en funcionamiento algunas estrategias de corrección y haciendo que los errores se anquilosen y se vuelvan comportamientos fijos para el alumno

b- Exceso de rigor: el docente no deja pasar ningún tipo de error obstruyendo procesos de aprendizaje en los cuales algunos errores no dificultan el proceso o forman parte del mismo; por ejemplo, cuando nos situamos en prácticas de simulación de comunicación real en las que lo importante es que el alumno sea capaz de transmitir un mensaje, una idea, aun cuando, desde el punto de vista normativo, haya cometido errores.

2.2.3. Organización de los materiales seleccionados

Esta es una etapa introductoria a la enseñanza en la cual se establecen los criterios para la progresión. Esta etapa varía según las lenguas y según la relación entre la lengua uno y la lengua dos.

Se trata del orden, de las secuencias, de la puesta en valor de ciertos elementos privilegiados, de la jerarquía de los elementos seleccionados. Está determinada por el tipo de materiales seleccionados pero también por la metodología y la pedagogía puestas en práctica.

En cuanto a la progresión, podemos establecer dos criterios:

1-Criterio lingüístico: partiendo de lo más simple a lo más complejo. Las necesidades se definen en términos lingüísticos. Los métodos de corte estructuralista se suscriben a este modelo.

2-Criterio temático-situacional: según el grado de recurrencia de las situaciones de comunicación; se comenzará por las situaciones más frecuentes (saludarse, presentarse). Los métodos de corte comunicativo se suscriben a este modelo.

2.2.4. Método, cuaderno o unidad didáctica

Es el resultado concreto, material, de todas las etapas anteriores. Es el manual, la unidad, etc. El conjunto del material seleccionado y las actividades de aprendizaje que lo acompañan. Es la representación de la obra.

2.3. Acto de enseñanza

Acciones en la clase Se trata aquí de la confrontación docente/aprendiente en el grupo-clase. Es el acto de enseñar y aprender en el sentido nato de la palabra.

2.3.2. Evaluación Pretende medir el grado de competencia alcanzado en el grupo. Es medir qué porcentaje de objetivos fueron alcanzados y en qué grado. Debe regirse por el principio de coherencia respetando los objetivos y los medios para lograr esos objetivos.

Por un lado es la evaluación de los aprendientes, pero también del docente. Por otro lado, es la evaluación del proceso de enseñanza y de todas las etapas del acto. Si se detectan fallos, entonces hay que analizar en qué momento del proceso hubo errores; por ejemplo, objetivos mal planteados, o materiales que no correspondían a los objetivos planteados, débil análisis de las condiciones de enseñanza, etc.

Puede ser de diagnóstico, sumativa o didáctica, abierta (continua) o cerrada (cuantitativa).

En resumen, no hemos querido, ni podido ofrecer un panorama detallado de todos los elementos que entran en juego en la elaboración de materiales ELE. Si aquellos que elaboran materiales, organizan cursos o programas tienen, al cabo de la lectura de estas líneas, más preguntas que respuestas, entonces el objetivo de esta ponencia se habrá cumplido.