

El proceso de elaboración de manuales de ELE

Julián Muñoz Pérez

EOI de Alcalá de Henares

Autor de materiales didácticos

julian.munozperez@educa.madrid.org

Resumen

Los manuales de idiomas siguen siendo una herramienta indispensable en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Conocer el proceso de gestación y elaboración de este tipo de manuales puede proporcionarnos una mejor comprensión de los mismos, de sus posibilidades y limitaciones, y ayudarnos a tomar decisiones tanto a la hora de adoptar un manual como de crear nuestros propios materiales para el aula. En este artículo se describen las fases de dicho proceso (definición del proyecto editorial, redacción de originales, edición y maquetación) y se proporcionan algunas pistas sobre la repercusión que tienen las decisiones que se adoptan en cada una de ellas.

Abstract

Language textbooks continue to be an essential tool in developing learning and acquisition processes in second and foreign language teaching. Being aware of how this kind of materials are created and written may provide a better understanding of how they work, their potential and limitations, and help teachers to make decisions both to choose an appropriate textbook as well as to create their own classroom materials. This paper describes the stages of this process (defining the publishing project, writing, edition and DTP) and provides some insight into the impact of the decisions made every step along the way.

Palabras clave

Manual, materiales, redacción, edición, proyecto editorial.

Keywords

Textbooks, materials, writing, edition, publishing project.

1. Introducción

Los libros de texto siguen jugando un papel fundamental en la enseñanza en general, sin que ello sea óbice para que convivan en el aula con otros instrumentos de aprendizaje, más o menos novedosos; el caso de las lenguas extranjeras y segundas no es ajeno a esta situación. De hecho, es una de las áreas en las que seguramente más proyectos y publicaciones se presentan anualmente. Basta echar un vistazo a los catálogos de las editoriales en las diferentes asignaturas del currículo escolar, y compararlo con la diversidad de métodos que ofertan aquellas otras especializadas en la didáctica de lenguas, para ver que en estas últimas (a pesar de centrarse en una única área de conocimiento) la gama es mucho más amplia en tipología de materiales y número de colecciones y volúmenes. Esto es fácil de comprender teniendo en cuenta la mayor variedad y amplitud en cuanto a los destinatarios, los objetivos de aprendizaje, las corrientes metodológicas en boga o la necesidad de cubrir niveles de competencia y exigencias de aprendizaje de lo más variopinto. Ni que decir tiene que, en este campo, la enseñanza del español a extranjeros cuenta en la actualidad con numerosas publicaciones que intentan dar respuesta a un mercado en continua expansión. Lejos de disminuir o desaparecer –como algunos vaticinan–, la oferta de manuales de español es cada vez mayor, y de una gran calidad e innovación, lo que los sitúa seguramente en la vanguardia de los métodos de idiomas.

Conocer, aunque sea someramente, el proceso de creación de este tipo de materiales puede ayudar al profesor, al investigador y a quien quiera incorporarse al mercado editorial a comprender mejor las virtudes y limitaciones de estos materiales, a sacarles un mayor partido y a integrarlos de una manera más dinámica y creativa en la práctica docente. En la exposición de este breve artículo intentaremos dar cuenta de las fases (normalmente sucesivas, pero en tantas ocasiones superpuestas, e incluso retroactivas) que van desde la puesta en marcha de un proyecto editorial a la publicación de un nuevo manual. Todo ello desde la limitada experiencia de quien lo escribe y en un espacio

reducido, por lo cual muchas cuestiones y afirmaciones necesitarían ser ampliadas y matizadas. Confiamos, no obstante, en que su contenido sea de utilidad como primera aproximación a este campo, tan fundamental como desconocido, de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

2. (Re)Definición del proyecto editorial

Lo habitual es que el proyecto de creación de un nuevo manual se geste en una editorial; no obstante, puede darse el caso –mucho más raro, aunque no inverosímil– de que sea un autor quien proponga un material ya elaborado para su edición y publicación. La necesidad de cubrir nuevos mercados, de adaptarse a las innovaciones en la metodología y la didáctica de las lenguas extranjeras (como ocurrió a partir de la publicación del *MCER* y, subsiguientemente, del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, o de ajustar la oferta a necesidades emergentes (como las que ha supuesto la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza, con una profunda revisión de los roles de docentes y discentes), entre otros factores, suelen ser el acicate para poner en marcha un proyecto de esta envergadura, ya se trate de sacar al mercado una nueva línea o de renovar materiales existentes. Un equipo formado por un director editorial y varios editores suelen dar forma al germen del manual, definiendo cuestiones tan cruciales como los potenciales destinatarios (edad, situación de aprendizaje, necesidades de formación generales o especializadas), los componentes del método (manual, cuaderno de ejercicios, guía didáctica, materiales complementarios, soportes digitales), el enfoque y la metodología (contenidos formales y funcionales de la lengua, tratamiento de las destrezas, de la cultura, de la literatura, de las variantes), etc. Resulta primordial delimitar estos criterios del modo más preciso posible –pues la importante inversión requiere garantizar una cobertura mínima de los costes–, aunque con un grado suficiente de flexibilidad. Es imposible crear un manual “perfecto” para todos y cada uno los contextos de aprendizaje o, como en el caso del español, para un número potencial de destinatarios muy amplio. Por eso, disponer de la información pertinente y de un conocimiento lo suficientemente profundo de la realidad (o, mejor dicho, de las realidades) del aula, recabados a través de la red de comerciales que trabajan para las editoriales, de profesionales que ejercen y actúan como informantes, o de estudios de mercado *ad hoc*, es crucial en ese momento.

No es extraño que desde esta primera fase el equipo editorial tenga ya en mente también el perfil del equipo de autores, especialmente si el proyecto se dirige a un público o a un tipo de institución específicos. Esto permite que dichos profesionales puedan asesorar a los editores sobre una realidad muy concreta (por ejemplo, sobre el currículo vigente y la metodología imperante en los centros de enseñanza secundaria de un país determinado) y vayan tomando juntos las decisiones oportunas. En otros casos, la misma editorial cuenta con un equipo de autores propio, con una buena experiencia y un alto grado de profesionalización en la creación de este tipo de materiales. De un modo o de otro, los autores tendrán, en una segunda fase, que concretar y perfilar el proyecto definido por la editorial en sus líneas más generales, proponiendo un *syllabus* detallado y elaborando una unidad modelo que plasme el espíritu del método; ambos documentos servirán de referencia a quienes participen en el mismo (pues las contingencias pueden hacer necesario reemplazar a uno, a varios o a todo el equipo de autores antes de que el proyecto esté rematado, sobre todo si comprende varios niveles o se trabaja sobre contenidos muy diferenciados, como ocurre con las colecciones de gramática contrastiva o los cuadernos de autoaprendizaje), y son continuamente consultados y revisados, en aras de garantizar el mejor resultado posible. Normalmente, si se trabaja con un grupo de autores, esta tarea recae en un coordinador pedagógico, pues es más sencillo que una persona concrete las instrucciones recibidas de la editorial y su trabajo sirva luego de modelo a quienes se vayan adhiriendo al equipo. No obstante, ello no impide que los demás autores hagan observaciones o propongan modificaciones a la propuesta del coordinador, lo cual es siempre enriquecedor (especialmente si ejercen en contextos o para instituciones diferentes, pues la perspectiva de una sola persona puede estar sesgada por un hábito de trabajo o un perfil de estudiante muy concreto).

El coordinador pedagógico tiene, por tanto, una gran responsabilidad. De una parte, ha de ser coherente con el encargo recibido, moviéndose dentro de unos parámetros precisos (estructura del *syllabus*, número de unidades, páginas por unidad, secciones, tipología de las actividades, tratamiento de la lengua), aunque siempre con un margen de maniobra y negociación con los editores. Por otro lado, tiene que analizar minuciosamente toda una serie de instrumentos para asegurarse de que el nuevo material responde al objetivo marcado; aquí es de especial ayuda la consulta de documentos de referencia, como el mencionado *MCER* o artículos y manuales de didáctica, así como de currículos académicos de una o varias instituciones (Instituto

Cervantes, Escuelas Oficiales de Idiomas, centros de idiomas universitarios, etc.). Hay que recordar a este respecto que la tarea del coordinador (o de quien elabora el *syllabus*) es crítica y selectiva, y no omnicomprendiva: es inabarcable dar cabida a todos y cada uno de los objetivos, contenidos, procedimientos y criterios de evaluación recogidos en las especificaciones curriculares, aunque se trate de las de una sola institución. Por ello, tal selección ha de ser metódica y justificada, poniendo especial atención en la interrelación entre los diferentes componentes del *syllabus*. Las renunciaciones son inevitables, y esto será siempre motivo de queja para los usuarios del manual; pero lo que diferencia al buen libro del mediocre es –en mi opinión– que se justifique convincente y coherentemente qué se incluye y qué se excluye. No olvidemos que la programación final del aula corresponde al departamento (de haberlo) y, en última instancia, al profesor, quien puede (es más, debe) suplir las carencias que todo manual implica en tanto que es un producto (inserto, por tanto, en unas coordenadas espaciotemporales sujetas a caducidad) limitado (por número de páginas y unidades, horas lectivas o de trabajo, etc.).

Un último factor, y no el menos importante, que ha de tener en cuenta el coordinador pedagógico en su tarea es el estado del panorama editorial en el momento en que afronta el proyecto. Proponer algo novedoso exige conocer lo ya existente, así como estar capacitado para analizar y discernir los aciertos y las limitaciones de los manuales publicados con anterioridad. En efecto, la creatividad absoluta es imposible –menos en lenguas que cuentan con una tradición de enseñanza a extranjeros como la nuestra, la cual se remonta a la misma *Gramática* publicada por Antonio de Nebrija–; pero el incurrir obcecadamente en carencias y defectos preexistentes (y persistentes) es igualmente imperdonable. Tanto el *syllabus* como la unidad modelo han de ser, por tanto, portadores de un buen grado de novedad dentro de un margen de estabilidad y consenso. Pongamos algún ejemplo. Si estamos creando un manual para un determinado nivel de competencia, es forzoso que aparezcan ciertos contenidos, recurrentes (v.g., las formas y usos del presente de indicativo en el nivel A1); la diferencia va a radicar en cómo los presentamos, los secuenciamos, los relacionamos con otros componentes y usos de la lengua y, sobre todo, a qué nuevos contenidos atendemos de entre aquellos que se echan en falta en otros materiales (no forzosamente por negligencia de sus autores, sino por la citada limitación y caducidad de los libros). Algo similar ocurre con la tipología de las actividades propuestas, la presentación de la lengua –no solo de la

morfosintaxis–, la incorporación de los contenidos culturales o la ejercitación en las diferentes destrezas y estrategias, por poner solo algunos ejemplos.

2. Redacción de originales

Una vez que los puntos anteriores han quedado fijados, llega el momento de ponerse manos a la obra y afrontar la redacción de los originales. Si esta tarea no ha sido encomendada a un único autor, existen varias fórmulas posibles de trabajo: puede optarse por una distribución de unidades, de secciones o de contenidos entre los diferentes autores. Cada una de ellas presenta sus propias ventajas e inconvenientes. Así, la división por unidades permite agilizar el proceso: tres autores, por ejemplo, trabajando simultáneamente sobre tres unidades diferentes reduce notablemente el tiempo previsto de publicación. El inconveniente es obvio: por muy consensuados que estén los criterios y las bases del proyecto, la realidad es que los modos de trabajar y las preferencias de autores diferentes exigen un mayor esfuerzo al coordinador a la hora de armonizar el resultado, a la vez que hay que prestar especial atención para que no se solapen o repitan temas, tipos de actividades y textos, etc., de modo que se eche a perder un trabajo precioso y se entorpezca, a la larga, el ritmo de entrega marcado. Por su parte, el reparto por epígrafes –igual que la distribución por contenidos– tiene la ventaja de que todos los autores participan en la unidad, de manera que pueden especializarse en un área de la lengua, una destreza o un tipo de secuencia; además, el trabajo cooperativo permite que los autores sucesivos operen sobre la base de lo que otros han hecho previamente, de manera que las observaciones y los comentarios son inevitables, lo cual enriquece el resultado final. Lógicamente, este modo de trabajar exige un alto grado de confianza entre todos los componentes del equipo, así como un fuerte compromiso con los plazos de entrega, los cuales, por otro lado, pueden dilatarse sustancialmente, y eso podría interferir con las expectativas comerciales de la editorial.

La tarea de redacción, además, suele ser mucho más lenta en las primeras unidades; pero, una vez que el proyecto avanza y que se consolida la relación entre los componentes del equipo, suele ser mucho más fluida y eficaz. Es una valiosa oportunidad para conocer personalmente los propios puntos fuertes y débiles como profesor y autor, a la vez que una ocasión incomparable para intercambiar opiniones con los colegas implicados en el proyecto y adquirir nuevas dinámicas, técnicas o enfoques desde experiencias docentes singulares y divergentes.

El coordinador, por su parte, ha de seguir velando por que se sigan los criterios y las bases fundadoras del proyecto, al mismo tiempo que ha de dar indicaciones sobre la pertinencia y el grado de complejidad de las tareas, de las explicaciones, de los textos propuestos. Por un lado, es importante que la unidad mantenga su coherencia tanto interna como con el resto del manual: ha de contener las mismas secciones, con idéntica extensión y distribución. Ello supone en ocasiones requerir a los autores para que amplíen determinadas actividades o que profundicen en un punto que ha podido quedar poco desarrollado; en otros casos (los más frecuentes) es preciso mutilar secciones o textos largos, reducir el número de ítems de una actividad, o simplificar las explicaciones gramaticales. Y todo ello sin que el resultado se banalice o la secuencia pierda completamente su razón de ser en el entramado de la unidad. De nuevo, el criterio fundamental que debe orientar este tipo de decisiones es la coherencia: asegurarse de que en el manual está lo que tiene que estar, y que otras cuestiones accesorias pueden suprimirse o, en el mejor de los casos, trasladarse a otro componente del método. La dinámica del proceso irá exigiendo, al mismo tiempo, una revisión del *syllabus* y la necesidad de modificar algunos de los planteamientos iniciales, desplazando unos contenidos de una unidad a otra, incorporando otros que han surgido a partir de la propuesta concreta de un autor o eliminar aquellos que claramente no encuentran cabida.

Por otra parte, el coordinador pedagógico, asesorado por los editores, tiene que ocuparse de pulir el estilo. Así, debe dar coherencia a las instrucciones, de modo que sean precisas sin ser excesivamente largas, estén pautadas, sean comprensibles, que cada enunciado proponga una auténtica actividad al alumno y, por supuesto, se utilicen fórmulas lingüísticas homogéneas, de modo que el libro tenga su propia voz. Algo similar ocurre con las secciones específicas (esto es, explicaciones gramaticales, cuadros de llamada con consejos o informaciones extra, o secciones de cultura, estrategias de aprendizaje o destrezas).

La pluralidad de fuentes en la producción (con lo que ello implica en cuanto a diferencias de estilo en la práctica docente de los autores) ha de quedar atenuada bajo un hilo conductor coherente, no solo en el seno de cada unidad, sino entre las distintas unidades que componen el manual completo. De ahí que sea preciso hacer revisiones cada dos o tres unidades, para asegurarse de que se está procediendo según las pautas negociadas previamente en el seno del equipo y con la editorial, y para cerciorarse de que se responde a la programación planteada manteniendo un equilibrio adecuado entre

las tipologías textuales, el trabajo con la lengua y la variedad de las actividades. También es importante que todos los autores del equipo estén al tanto del trabajo que van realizando sus compañeros y de los comentarios que reciben del coordinador o de los editores, para tenerlos en cuenta.

Por su parte, los materiales que se integran en el manual tienen también, como era de esperar, una procedencia diversa. De nuevo, es irreal pensar que el autor parte del vacío absoluto, de un parámetro cero. Cada cual tiene asimiladas unas ciertas prácticas y habilidades docentes; por ello, consciente o inconscientemente, recurre a su saber hacer a la hora de seleccionar textos, de elaborar secuencias y actividades, o de proponer una determinada visión sobre la lengua. Es habitual que cada autor cuente con algún material previamente elaborado, que forma parte de su banco de recursos personal, pilotado en clase. Este tipo de materiales tiene, precisamente, el valor de haber superado el crisol del ensayo-error, con la consiguiente depuración y mejora. Pero es difícil que tales materiales puedan incorporarse al manual de modo automático, pues normalmente el *syllabus* introduce variaciones de orden temático, lingüístico o situacional; esto por no mencionar que puede haber quedado obsoleto (por ejemplo, el texto fuente tiene ya varios años de antigüedad), ser excesivamente largo o corto, depender en buena medida del carisma del profesor a la hora de implementarlo, etc.; de modo que lo que funciona en clase no puede ser sin más trasvasado al libro. Por ello, lo ideal es alcanzar una situación de equilibrio, planteándose qué es lo que, según la experiencia del autor, produce buenos resultados en el aula a la hora de trabajar una determinada cuestión (léxica, funcional, gramatical, textual...) y buscando nuevos materiales y dinámicas que permitan acondicionar dicha experiencia previa a la necesidad editorial. En este sentido, es inimaginable la cantidad y variedad de recursos que ponen las nuevas tecnologías al alcance de los autores, y no es extraño el caso de que encontremos un material –a veces tras un arduo proceso de búsqueda y selección– que nos proporcione posibilidades de explotación insospechadas en el momento de plantearnos una secuencia o tarea, así como que los mismos autores se hagan propuestas o intercambien sus hallazgos. En tales casos es preciso, en no pocas ocasiones, replantear la unidad (objetivos, contenidos, temática, tareas) o incluso reorganizar el *syllabus*, sin que ello suponga traicionar el marco de trabajo preestablecido.

En definitiva, como hemos dicho ya en varias ocasiones, todo (o nada) está ya inventado, por lo que ni se puede buscar la originalidad absoluta, ni tampoco se debe caer en la rutina de lo ya propuesto hasta la saciedad.

3. Edición y maquetación

Cada vez que se cierra una unidad, se abre un proceso de retroalimentación con el equipo editorial. El tamiz del coordinador pedagógico es necesario, pero no es suficiente. Por expresarlo de algún modo, este se ha ocupado de verificar las condiciones didácticas fundamentales del proyecto, pero los editores cuentan con una visión más amplia, que incluye no solo cuestiones de orden pedagógico, sino otras relacionadas con aspectos técnicos (distribución del espacio, ilustraciones, paginación, etc.) o incluso comerciales (temas tabú en determinadas culturas, previsión de ventas en función del coste del producto final, articulación de los componentes del método, etc.). Los editores proporcionan así información sobre muchos detalles que pasan desapercibidos a los autores (quienes, si son profesores, no están habituados a tener en cuenta sino la inmediatez del aula) y aportan una nueva perspectiva sobre los originales. Normalmente esos comentarios llegan primero al coordinador pedagógico, quien a su vez puede hacer algún tipo de aclaración a los editores, o bien remitirlos a los autores para que trabajen sobre los aspectos requeridos, dándoles algún tipo de indicación o de sugerencia. En este punto se repiten muchos de los procesos que se han mencionado ya en el apartado anterior: rectificación de secuencias; adaptación de textos, instrucciones y explicaciones; replanteamiento de la tarea final, etc. Se toman también en consideración las descripciones que los autores proporcionan a los maquetistas sobre el formato de los textos y las actividades (tablas, etiquetas, cuadros, etc.), así como sobre las posibles ilustraciones e imágenes que han de acompañar al texto. Hay que detallar cuidadosamente las primeras para que el ilustrador elabore un boceto adecuado; en cuanto a las imágenes, suelen seleccionarse de un banco puesto a disposición de los autores; también se les da la posibilidad de proponer sus propias imágenes. En el caso de que los textos (escritos o audios) o las imágenes requieran la cesión de derechos de autor, una vez valorada la pertinencia de la actividad, será el equipo de editores el que se ponga en contacto con los propietarios de los mismos para gestionar las licencias pertinentes. Este punto, no obstante, es importante tenerlo en cuenta desde que se empieza a trabajar en la redacción del original, porque, de surgir algún tipo de obstáculo legal, puede retrasar o poner en peligro todo el trabajo realizado por uno o por varios autores en la unidad (actividades de comprensión, trabajo con la gramática o el léxico,

etc.). Es bueno, pues, pedir asesoramiento a los editores antes de explotar este tipo de materiales.

La revisión de los originales implica siempre un trabajo extremadamente minucioso: recortar, por ejemplo, un texto por una cuestión de espacio o paginación puede implicar la modificación de determinados ítems en un ejercicio de, pongamos, búsqueda de sinónimos en dicho texto. Es por eso importante volver a leer con cuidado toda la unidad y cerciorarse de que las modificaciones llevadas a cabo no afectan al conjunto de la propuesta didáctica. Una vez que el coordinador ha validado el trabajo del autor, lo reenvía al equipo de editores para que procedan a dar el visto bueno definitivo, o bien lo sometan a nuevas correcciones, hasta alcanzar un resultado satisfactorio.

Cuando el trabajo de los autores está concluido, llega la fase de maquetación. Los profesionales de la editorial (maquetadores, ilustradores, diseñadores gráficos) se encargan de dar formato al manual, siguiendo unas pautas marcadas por el equipo editorial, a propuesta de los autores. Puede que en esta fase surja de nuevo la necesidad de adaptar las actividades, los textos o las instrucciones. Por ejemplo, si se propone una secuencia de explotación sobre un texto conviene que la actividad se halle en la misma página o bien en la página contigua, para que el alumno no tenga que estar continuamente volteando la hoja al responder al ejercicio. Del mismo modo, se ha de verificar que las imágenes que se han seleccionado no sean ambiguas o confusas, que los ítems de un ejercicio estén bien numerados para facilitar la corrección, que las instrucciones no queden mutiladas, que las pistas de audio estén ordenadas o que las explicaciones gramaticales sean correctas y lo suficientemente claras. Por eso, una vez elaborada la primera maqueta, es habitual reenviar un boceto al coordinador pedagógico y a los autores para que tengan en cuenta los comentarios que se hacen sobre las mismas y revisen una vez más la unidad. Se requiere, por tanto, una nueva lectura cuidadosa y al detalle, para asegurarse de que todo está en orden. Tras esta primera revisión, se hacen llegar los comentarios de autores y coordinador pedagógico al equipo editorial, quien trabajará sobre nuevas pruebas que, a su vez, remitirá –si es necesario– a los autores para su corrección.

Cuando las pruebas son ya definitivas, el manual pasa a disposición de un corrector, bien externo, bien de la propia editorial. El corrector depurará el texto de posibles errores ortográficos, tipográficos y de puntuación, y se ocupará también de asegurarse de la unidad de estilo en las instrucciones y las explicaciones. Concluido este trabajo, los editores harán las últimas modificaciones y enviarán la maqueta a imprenta.

Paralelamente a la maquetación se trabaja en la grabación de las audiciones. Si se trata de textos originales cuyos derechos han sido cedidos, se los somete a editores de audio para asegurar la buena calidad de los mismos, eliminando ruidos o fragmentándolos cuando es necesario. Si se trata de guiones originales o de transcripciones, se procederá a la grabación de los mismos en un estudio.

4. Otros materiales

Lo que se ha expuesto hasta este punto hace referencia en general al manual del estudiante, que es el principal recurso de cualquier método de idiomas; pero en muchos casos este material viene complementado, al menos, por una guía didáctica y un cuaderno de ejercicios, así como por unos documentos anexos u otros complementos, y –cada vez más– por actividades multimedia.

La elaboración del cuaderno de ejercicios sigue en buena parte las pautas marcadas antes, sobre todo en lo que afecta al proceso de diseño, redacción, edición y maquetación; no obstante, es un material que requiere de unas consideraciones específicas. Normalmente el cuaderno se orienta al trabajo individual y autónomo; por ello, la tipología de actividades es algo más reducida, y se ha de contemplar una serie de respuestas que han de anexarse en un solucionario. Ello no es obstáculo para que se propongan ejercicios abiertos de expresión o interacción oral o escrita, pero normalmente su presencia es mucho menor que en el manual del estudiante. Los ejercicios, por tanto, han de tener bien una única solución (respuesta cerrada), bien un número muy restringido de respuestas; de ahí la necesidad de analizarlos muy detenidamente, pues por muy evidente que nos parezca que solo cabe una respuesta, es imprescindible cerciorarse de que no hay otras alternativas posibles (o considerarlas, si es el caso, en el solucionario). Si no es un ejercicio cerrado, y se pide, por ejemplo, la transformación de determinados elementos de un enunciado o la producción de nuevos enunciados a partir de un modelo, también es importante comprobar que queda suficientemente claro a partir de las instrucciones qué es lo que el alumno ha de hacer, acompañarlo de uno o varios ejemplos y proponer ítems que faciliten realmente esa transformación o producción dentro de unos parámetros, si no estrictamente mecánicos –lo cual podría hacer la tarea poco motivadora–, al menos sí previsible. El cuaderno de ejercicios puede servir, en algunos casos, para aprovechar ejercicios o materiales que, por falta de espacio, no han tenido cabida en el libro del alumno, pero que permiten

profundizar en cuestiones de orden lingüístico o trabajar en mayor detalle el contenido de los textos del manual de manera diversa. Da cabida también a tareas de preparación de la secuencia contenida en el manual, de revisión de contenidos de niveles anteriores, de práctica y consolidación de lo trabajado en la unidad, e incluso de ampliación para aquellos alumnos que tienen más curiosidad o un nivel de competencia ligeramente superior al de sus compañeros. Del mismo modo, no es nada extraño incluir tareas de preparación a exámenes oficiales, como los DELE del Instituto Cervantes o las pruebas de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas, proporcionando así unos materiales que ayuden al profesor y al alumno a afrontar ese reto. Como se puede apreciar, el cuaderno tiene que ofrecerse como un complemento que, sin ser indispensable para quien trabaja con el manual, facilite la tarea de practicar y asimilar lo que en aquel se propone.

Por su parte, la guía didáctica es una herramienta de gran utilidad para el profesor, bien porque es novel y necesita unas pistas seguras y unas claves que le ayuden a sentirse cómodo en su labor mientras adquiere experiencia y soltura, bien porque utiliza por primera vez el manual y no está aún familiarizado con él. La guía didáctica da al equipo editorial y al de autores la oportunidad de explicitar sus convicciones sobre qué es la lengua y cómo se enseña, de justificar el enfoque didáctico adoptado, así como de señalar vías alternativas de explotación de las secuencias y actividades del manual o de dar acceso a material complementario para trabajar en clase (porque el tema es de interés para los estudiantes, porque advierte la necesidad de desarrollar una determinada destreza o estrategia, etc.). Es importante, por ello, que no se convierta en una mera paráfrasis de las instrucciones del manual, sino que, verdaderamente, se pongan al alcance del profesor diferentes técnicas y dinámicas que le permitan sacar el máximo rendimiento posible al libro. De nuevo aquí se deja traslucir el carisma y el saber hacer de cada uno de los autores: habrá quienes propongan técnicas o dinámicas más tradicionales, mientras que otros serán más innovadores y no tendrán ningún reparo a la hora de incluir prácticas más arriesgadas. Depende, pues, del buen saber del coordinador pedagógico dotar de un equilibrio consistente a este instrumento para que los profesores cuenten con recursos e ideas suficientes para hacer del manual algo vivo y transformar las páginas del libro en auténticas vivencias de aprendizaje.

Por otro lado, el método suele venir también acompañado de otros documentos anejos, como un apéndice de referencia gramatical, tablas de conjugación, índices o tablas de contenidos, glosarios o transcripciones de los audios. Suelen trabajarse al final

del proceso, en función siempre del componente en el que se incorporan (libro del alumno, cuaderno de ejercicios, guía didáctica). Su elaboración no es excesivamente compleja, pues se parte de los materiales ya redactados; aun así, pueden incorporarse modificaciones (por ejemplo, ahondar en las explicaciones gramaticales, facilitando nuevos ejemplos o haciendo referencia a usos no trabajados explícitamente en la unidad, pero que es conveniente que el alumno conozca) y hay que someterlos a un análisis crítico, para cerciorarse de que realmente resultan útiles y rentables. Todos estos documentos han de estar cuidadosamente elaborados para que sirvan tanto de orientación al alumno que trabaja con el manual y precisa de ellos para reforzar su propio aprendizaje de manera autónoma, como de guía al docente que quiere tener una perspectiva más concreta y global de qué se trabaja en el libro.

Es también práctica habitual que el método disponga de una serie de materiales complementarios; es decir, documentos o fichas de trabajo relacionados con las unidades y las actividades cuya ejecución en clase se deja al arbitrio del profesor. Puede tratarse de secciones –incorporadas al término de cada unidad, al final del manual o del cuaderno de ejercicios, en la Red o en una carpeta de recursos– en las que se trabajan explícitamente las destrezas de la lengua, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el recurso a las nuevas tecnologías, información de índole sociocultural o la preparación de tareas de examen. Al tratarse de cuestiones tan específicas, lo más práctico es asignar estas secciones a un autor que tenga especial conocimiento de la materia (por ejemplo, de la estructura y requisitos de las pruebas de examen) o aptitud con las herramientas (como ocurre en el caso de las tareas relacionadas con nuevas tecnologías) en que se centra dicha sección. Al igual que ocurre con las secuencias y las unidades didácticas, el perfil de la sección ha de estar bien delimitado en cuanto a su estructura, los objetivos que se pretende alcanzar, el nivel de dificultad, la relación con la unidad didáctica correspondiente o con varias unidades del manual, etc. Por otro lado, la propuesta puede limitarse a fichas autónomas, incorporadas normalmente en la guía didáctica, para que el profesor pueda trabajar un aspecto mucho más concreto de la lengua, o bien explotar documentos reales (textos, vídeos, canciones, audios, sitios web) que no han podido ser incorporados al libro del alumno (por ejemplo, por su extensión y complejidad –en el caso de un sitio web– o por los costes derivados de los derechos de autor –canciones, cortometrajes, anuncios publicitarios, reportajes de televisión o *podcast* de radio) pero que pueden ser interesantes y motivadores. Es importante facilitar al profesor las referencias oportunas para que pueda acceder a los materiales originales (por ejemplo,

los enlaces de Internet en que puede encontrarlos, aunque siempre hay que tener en cuenta que pueden sufrir alteraciones o modificaciones).

Finalmente, los métodos de idiomas cuentan además en la actualidad con soportes multimedia que permiten incorporar plenamente el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Las editoriales ponen a disposición de los docentes todo tipo de recursos en este sentido: extensiones y versiones digitales, memorias USB, espacios virtuales, etc. Este tipo de soportes contienen en algunos casos los mismos componentes editados en papel (manual, cuaderno de ejercicios, guía didáctica, fichas de trabajo) o bien incorporan nuevos elementos orientados al autoaprendizaje (ejercicios de práctica controlada elaborados con *software* específico), a la evaluación (acceso a modelos de examen o bancos de pruebas) o al trabajo en línea. La especificidad de estos materiales, así como la necesidad de estar familiarizado con los programas que los implementan (con sus propios requisitos y limitaciones), exigirían de explicaciones en las que no podemos extendernos, ya que exceden el propósito de este artículo.

5. Reflexión final

Como puede verse, el proceso de elaboración de manuales de idiomas es bastante complejo, tanto por el número de personas implicadas en el mismo como por lo intrincado de las fases en que se desarrolla. No obstante, es una tarea apasionante que aporta una visión mucho más amplia de la profesión docente y que requiere de un alto grado de reflexión, autocrítica y esfuerzo para quienes se ven inmersos en él. A pesar de lo ardua que puede resultar la labor en determinados momentos, es un trabajo muy satisfactorio tanto en lo profesional como en lo humano y personal.

No quisiera concluir sin expresar mi más profundo agradecimiento a Mar Menéndez (editorial Edinumen) y Jaime Corpas (editorial SGEL), cuyos comentarios y apreciaciones han enriquecido de manera notable el texto original. Igualmente he de darle las gracias a Martín Ariano por su revisión y correcciones.

Referencias bibliográficas

A continuación se sugieren algunas lecturas para quienes quieran iniciarse o profundizar en el estudio del diseño, elaboración y análisis de materiales.

- CERROLAZA, Matilde y Óscar CERROLAZA (1999): *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2008, 2ª ed.): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- GELABERT, María José; BUESO, Isabel y Pedro BENÍTEZ (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LLORIÁN GONZÁLEZ, Susana (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de lenguas desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid: Santillana.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- NUNAN, David (2011): *La enseñanza de lenguas basada en tareas*, Madrid: Edinumen.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2003): *Developing Materials for Language Teaching*, Londres: Continuum.
- TOMLINSON, Brian (ed.) (2011, 2ª ed.): *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.