



Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación

López Barrios, Mario y San Martín, María Gimena

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Currículum, perspectivas didácticas y evaluación

Resumen

Los materiales cumplen varias funciones fundamentales en la enseñanza de lenguas: estructuran la clase, proveen *input*, son punto de partida para la práctica y la reflexión, y para muchos aprendientes constituyen el principal o único contacto con la lengua que aprenden. Además, los materiales deben mantener un balance entre los requerimientos curriculares y los intereses, características y necesidades del alumnado. Por estas razones, contar con materiales apropiados para el contexto es de gran importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tarea de diseñar y adaptar materiales comprende fases de relevamiento curricular, de necesidades, planificación, diseño o adaptación de los materiales, piloteo, ajustes y socialización (Jolly & Bolitho, 2011), y constituye una parte significativa del trabajo de los docentes. Como formadores de profesores de lenguas-culturas extranjeras, observamos ciertas necesidades en cuanto a materiales para el aprendizaje y enseñanza en los distintos contextos formales y no formales de intervención en los que nuestros alumnos realizan sus observaciones y prácticas. Para dar respuesta a estas necesidades hemos iniciado un proyecto de investigación en la Facultad de Lenguas, UNC con la finalidad de relevar las necesidades en cuanto a materiales de enseñanza y producir unidades didácticas sensibles al contexto de enseñanza como la escuela media de gestión pública, el Ciclo de Nivelación de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, y en la enseñanza a adultos en los cursos abiertos a la comunidad de la FL-UNC. En esta comunicación, presentaremos el marco contextual, las líneas teóricas que sustentan el diseño de materiales y el esquema de diseño que proponemos.



1. Los contextos de uso y los materiales de enseñanza

La relevancia de los materiales en la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras (LCE) es indudable, y pese a ciertas propuestas didácticas como Dogme (Thornbury, 2000 en Mishan & Timmis, 2015) que promueven la enseñanza con mínimos recursos, el libro de texto continúa ejerciendo un rol central por las múltiples funciones que desempeña tanto en el aula como fuera de ella, y tanto para los docentes como para los aprendientes. La oferta editorial en cuanto a textos de enseñanza de LCE es sumamente amplia. Sin embargo, esta amplitud es relativa debido a la multiplicidad de contextos en los que tiene lugar la enseñanza, y, especialmente en el caso de las LCE más enseñadas en la escuela, la oferta es menos abundante o inexistente, lo que podría explicarse en la producción de un producto de bajo volumen de venta por razones de costo, orientación a pautas curriculares jurisdiccionales y de preferencias por parte de las y los docentes. Por estos motivos es fundamental producir materiales de enseñanza de LCE para contextos específicos, y para los cuales no existen materiales que respondan a las exigencias curriculares, las características e intereses de los aprendientes y las condiciones de enseñanza de las instituciones en las que se los emplea.

Con la finalidad de ofrecer una respuesta a la necesidad planteada estamos desarrollando un proyecto de investigación y desarrollo intitulado “Materiales de enseñanza y aprendizaje de LCE sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación” a realizarse en el período 2018-2021 en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (FL-UNC) y del que participan profesores, estudiantes y egresados de las carreras de profesorado de alemán, francés e inglés de la institución. Los materiales son destinados a los siguientes contextos: a) Ciclo Básico y Orientado de escuelas de gestión pública (inglés), b) Ciclo Orientado en Lenguas de escuelas de gestión pública (inglés y francés), ambos de la ciudad de Córdoba, c) Ciclo de Nivelación de las carreras de grado de la FL-UNC (alemán y francés) y d) Cursos para adultos del Departamento Cultural de la FL-UNC (alemán y francés).

Estos contextos institucionales se caracterizan por los siguientes rasgos:



1. En a) y b) la enseñanza se rige por el Diseño Curricular (Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario, AYCF).
2. En c) los conocimientos y destrezas esperadas de los ingresantes deberían orientarse también a aquellos especificados para el 6º año del Ciclo Orientado, sin embargo, el programa de la asignatura “Lengua Extranjera” de la sección inglés específica que se apunta a lograr el nivel pre-intermedio (Programa LE CN inglés). Esta denominación, también caracterizada como “elemental” es comúnmente utilizada por editoriales extranjeras para clasificar los manuales en correspondencia con los niveles del Marco Común de Referencia (MCER). De aquí se infiere una orientación a este referencial internacional en vez de al marco organizador propuesto por los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), a los que – en su carácter de acuerdo marco refrendado por los Ministros de Educación de las jurisdicciones – se deben orientar los diseños curriculares de las Provincias.
3. En a), la LCE estipulada por el diseño curricular es el inglés, enseñado con una carga de 3 horas cátedra (h/c) a lo largo de los tres años (1º, 2º y 3º) (DC Ciclo Básico). Los alumnos provienen de diferentes escuelas primarias en algunas de las cuales tuvieron inglés, con régimen de enseñanza dispar respecto de la carga horaria y los años de cursado, por lo que la enseñanza inicia de cero en el ciclo básico, si bien el tratamiento de los contenidos más básicos puede ser más rápido en primer año según la percepción del docente. En cuanto al uso de materiales, observamos que en las escuelas en las que se desempeñan los miembros del equipo algunas se usa de un libro de texto mientras que en otras los docentes compilan sus materiales de distintas fuentes.
4. En b) la LCE común a todas las orientaciones es el inglés, y se ofrece con una carga horaria de 3 h/c a lo largo de los tres años (4º, 5º y 6º), salvo en las orientaciones en Turismo (4 h/c) y en Lenguas (ver el punto siguiente)¹. Los

¹ La información referida a la carga horaria de los distintos espacios curriculares se tomó de los Diseños Curriculares de cada orientación, disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php> (acceso 19/01/2019)



materiales deben tener en cuenta la orientación ofrecida en cada caso, específicamente respecto de los contenidos temáticos propios de la orientación (ej. Ciencias Naturales, Educación Física, etc.), así como los géneros textuales y prácticas discursivas predominantes en cada una, y la carga horaria diferenciada.

5. Tenemos especial interés en la Orientación en Lenguas de escuelas de gestión pública, dado que se observa una ausencia de materiales específicos para este contexto caracterizado por su oferta plurilingüe. En esta orientación, además del inglés, se incluyen dos lenguas adicionales “A” y “B”, y como uno de los espacios de opción institucional se ofrece una tercera lengua adicional “C”^{II}. La enseñanza de inglés se realiza con una carga horaria promedio de 5 h/c (DC Lenguas), a diferencia de las 3 h/c estipuladas por el plan de estudios en las demás orientaciones con excepción de la orientación en Turismo como se indica en el punto anterior.
6. En b), la enseñanza del francés (Lengua Adicional “A”) en la Orientación en Lenguas se realiza con una carga horaria de 4, 3 y 3 h/c en 4º, 5º y 6º año respectivamente (DC Lenguas). Dado que al inicio los alumnos tuvieron tres años de inglés en el Ciclo Básico, el aprendizaje del francés está necesariamente influido por los saberes de esa lengua, en cuanto a los subsistemas lingüísticos (fonología, morfosintaxis, léxico), así como las estrategias de aprendizaje desarrolladas y las estrategias de comunicación empleadas, ambas en forma consciente o inconsciente. Todos estos factores caracterizan la interlengua que desarrolla el aprendiente (Baralo, 2004). Los materiales de enseñanza de francés para este contexto deberían tomar cuenta estos saberes, además del conocimiento de la lengua materna, para construir nuevos saberes y desarrollar competencias en una nueva LCE (Hufeisen y Neuner, 2003, 2004a, 2004b)

^{II} Las lenguas que típicamente ocupan estos espacios son el francés (Lengua Adicional A), el italiano (Lengua Adicional B), y el portugués (Lengua Adicional C). Por razones operativas no incluimos en el proyecto estas dos últimas lenguas. No existe, en nuestro conocimiento, documentación escrita que avale la distribución de las lenguas A y B, posiblemente se trate de acuerdos institucionales, mientras que el estatus de la lengua C se estipula en el documento “Orientación Lenguas - Lenguajes Adicionales” (sic).



7. En c), dado que los alumnos ingresantes a las carreras de alemán o francés no han tenido necesariamente aprendizajes de estas LCE en la escuela, los materiales para este contexto deberían reunir las características indicadas en el punto precedente.
8. Los cursos indicados en d) están abiertos a personas de más de 16 años, y en general son frecuentados por adultos jóvenes que han tenido experiencia previa de aprendizaje de inglés en la escuela secundaria. Por esto, los materiales de alemán y de francés a diseñar en nuestro proyecto deben tener en cuenta las características indicadas al final del punto 6.

Como se puede apreciar, los contextos de enseñanza y aprendizaje tienen rasgos especiales que requieren de materiales que los tengan en cuenta, a fin de ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje más cercanas a sus características y las necesidades del contexto educativo.

En el proyecto de investigación y desarrollo al que estamos abocados llevaremos a cabo diferentes acciones antes, durante y a posteriori del diseño y la implementación de los materiales a fin de relevar las necesidades existentes, las experiencias con los materiales en uso, y la recepción de los nuevos materiales. Para esto se utilizarán diferentes instrumentos como diarios reflexivos, registros de observaciones, encuestas y entrevistas a alumnos, docentes y directivos.

Habiendo descripto el contexto de investigación, describiremos el marco teórico, el instrumento utilizado para generar las directrices para el diseño de los materiales, y concluiremos con las perspectivas didácticas que esperamos lograr con el proyecto.

2. Discusión

Las múltiples variables internas y externas que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de LCE han generado numerosas investigaciones en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y la Lingüística Aplicada. Nuestro proyecto de investigación toma como objeto de estudio una variable externa a los aprendientes: los materiales para la enseñanza y aprendizaje de LCE. En primer lugar, definiremos el concepto de materiales; luego, explicaremos la



taxonomía que hemos adoptado para clasificarlos y las razones que justifican la necesidad de contar con materiales; por último, haremos referencia a los principios teóricos que sustentan la tarea de diseño de materiales.

Tomlinson (1998) define los materiales de enseñanza y aprendizaje como todo aquello que se utiliza para enseñar a los aprendientes para presentar o informar acerca de la lengua que se está aprendiendo (p. xi). En elaboraciones posteriores, el investigador explica que los materiales incluyen tanto productos tales como libros y videos así como también procesos como, por ejemplo, una charla dada por hablantes nativos o una discusión entre los aprendientes (Tomlinson, 2011). Para diferenciarlos de los recursos, Mishan y Timmis (2015) agregan que el valor pedagógico es la característica esencial que define a los materiales.

En lo que respecta a taxonomías acerca de tipos materiales, encontramos que estos pueden ser clasificados de diversas maneras de acuerdo con distintas dimensiones de análisis. Teniendo en cuenta que nuestro proyecto se focaliza en los materiales sensibles a los contextos de enseñanza, adoptamos la distinción que realizan López Barrios y Villanueva de Debat (2014). Los autores toman tres variables: las características de los aprendientes, la localización de los cursos y factores institucionales y clasifican a los manuales en *globales*, *localizados* y *locales*. Los primeros son materiales elaborados para ser utilizados por aprendientes de una determinada lengua y nivel en cualquier lugar del mundo; los segundos son manuales ya existentes para un contexto particular que se adaptan teniendo en cuenta las características de los aprendientes y el currículum nacional. Por último, los manuales locales también toman en cuenta las mismas variables que los localizados pero a diferencia de ellos, estos manuales han sido diseñados para determinados países y/o regiones.

Numerosos investigadores han relevado las razones a favor y/o en contra del uso de materiales; sin embargo, la mayoría acuerda con la necesidad de contar con materiales por diversas razones (Gower, Phillips & Walters, 1995; Mishan & Timmis, 2015; Ur, 1996). Mishan y Timmis (2015) argumentan que los materiales cumplen las siguientes funciones:



1. Satisfacen una necesidad psicológica: ayudan a sostener la motivación de los aprendientes y ofrecen un sentido de progresión.
2. Son una fuente de exposición a la lengua: proveen diferentes géneros textuales orales y escritos, acentos diversos, entre otros.
3. Constituyen vehículos de información: ofrecen información acerca de la gramática, el vocabulario, el uso de estrategias, la cultura de la lengua meta y de otras culturas.
4. Estimulan otras actividades: los textos y las tareas funcionan como disparadores de otras actividades orales y/o escritas y del trabajo autónomo.
5. Fomentan la formación docente: pueden constituir modelos de buenas prácticas pedagógicas.

Las acciones que llevan a cabo los docentes, entre ellas el diseño de materiales, dan cuenta de las decisiones que tomaron previamente. Para que éstas puedan conducir a un aprendizaje efectivo, es fundamental que el proceso de toma de decisiones pedagógicas esté sustentado en principios teóricos. Para ello, podemos recurrir a teorías y conceptos desarrollados por investigaciones en el campo de la ASL que dan cuenta de aquellos rasgos del aprendizaje y la enseñanza de LCE que aparecen como fuertes indicadores del desarrollo de la interlengua. En línea con Mishan y Timmis (2015), el desarrollo de materiales tendrá en cuenta los siguientes factores:

Motivación

Las investigaciones han llegado a la conclusión de que la motivación es un factor determinante del éxito en el aprendizaje (Corder, 1974, citado en Mishan & Timmis, 2015; Gardner & Lambert, 1972), razón por la cual los materiales deben apuntar a desarrollar los diferentes tipos de motivación así como también los factores afectivos relacionados a ella. En cuanto a los primeros, en la fase de diseño, es necesario tomar en cuenta la diferencia entre la motivación intrínseca – el aprendizaje estimulado por la propia satisfacción – o extrínseca – motivado por factores externos. En lo que respecta a los segundos, algunos factores como el interés, el entusiasmo, la atención y el disfrute (Peacock, 1997, citado en Mishan & Timmis,



2015) son considerados como manifestaciones externas de la motivación, entonces los materiales deben estimular estos factores y en consecuencia, promover la motivación.

Afecto

Brown (2000) define el afecto como las emociones o sentimientos. Éstas pueden incluir reacciones emocionales del aprendiente hacia la lengua meta, las personas que la hablan, su cultura (Gass & Selinker, 2008), hacia sí mismo, tales como la inhibición o la autoconfianza (Brown, 2007), o hacia su proceso de aprendizaje (Horwitz, 2013). Las emociones tanto positivas como negativas inciden de manera significativa en la adquisición de una segunda lengua ya que pueden facilitar, obstaculizar o impedir el acceso al *input*, es decir, a la lengua oral o escrita. La hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982) establece que el filtro afectivo del aprendiente debe ser bajo para que éste sea receptivo y tenga predisposición a buscar oportunidades de contacto con la LCE. Por el contrario, el temor a no comprender la lengua desconocida, o la falta de interés, redundan en ausencia o mínimo contacto con la LCE, lo que dificulta el aprendizaje.

Por otra parte, Mishan y Timmis (2015) sostienen que la familiaridad (lo opuesto a lo ajeno) y el valor intrínseco (lo que se percibe como útil) son dos variables que el diseño de materiales debe considerar ya que impactan en los factores afectivos. Por ejemplo, aquellos materiales que muestran una concepción de la lengua como fenómeno intercultural y no solo lingüístico fomentan actitudes de empatía hacia los hablantes y su cultura. Además, si los materiales responden a los intereses y/o las necesidades de aprendizaje de los aprendientes, estos invertirán mayor esfuerzo cognitivo al trabajar con esos materiales y, a su vez, los materiales fomentarán el desarrollo de su motivación intrínseca.

Desafío cognitivo

Tomlinson (2011) postula que los materiales deben fomentar un compromiso intelectual, estético y emocional (p. 21). En consecuencia, además de la dimensión afectiva referida anteriormente y complementariamente, los materiales deben



constituir un desafío cognitivo para los aprendientes para que el aprendizaje sea más duradero (Tomlinson, 2011). En este sentido, la taxonomía revisada de Bloom (Forehand, 2005) representa una perspectiva importante para tener en cuenta los diferentes niveles de procesamiento cognitivo que promueven las actividades. Para que los materiales supongan un desafío cognitivo para los aprendientes, es necesario que tanto los textos como las tareas estén secuenciados de manera tal que promuevan los niveles de procesamiento más altos o las funciones superiores: *analizar, evaluar y crear* y no sólo las inferiores: *recordar, comprender y aplicar*.

Input

Además de la hipótesis del filtro afectivo, Krashen (1982) propone la del *input* comprensible y explica que el *input* que recibe el aprendiente debe ser un poco más avanzado que su nivel de conocimiento de la lengua, lo que resumió en la fórmula $i+1$. La importancia del *input* comprensible para la adquisición nos lleva a considerar la dicotomía entre el lenguaje simplificado y el lenguaje auténtico al momento de diseñar materiales (Mishan & Timmis, 2015). Numerosos investigadores se han mostrado críticos de la simplificación ya que, entre otras cosas, puede impedir la comprensión (Blau, 1982), no facilita el *intake*, o la retención de vocabulario y frases (Leow, 1993), y empobrece el *input*, reduciendo su potencial para la adquisición (Gor & Long, 2009; Yano et al., 1994, citados en Mishan & Timmis, 2015). Asimismo, es importante tener en cuenta los postulados de la hipótesis de la interacción (Long, 1996 en Mishan & Timmis, 2015), basada en el principio de negociación de significados entre los hablantes para lograr la comprensión, la cual, según Mishan y Timmis (2015), ofrece una alternativa superadora. La hipótesis de la interacción explica las elaboraciones discursivas que realizan los hablantes, entre ellas: mayor redundancia, el parafraseo, la inclusión de conectores lógicos o los pedidos de aclaración. La creación de materiales debe asegurar un caudal adecuado de *input* comprensible y tareas que promuevan las estrategias de negociación del significado.

Output



En consonancia con la hipótesis de la interacción explicada anteriormente, en lo que respecta a la producción oral y escrita, o *output*, Swain (1985, citado en Mishan & Timmis, 2015) postuló la hipótesis del *output* comprensible. Esta hipótesis toma como principio fundamental la importancia de que los aprendientes produzcan *output* e interactúen para desarrollar la interlengua, para lo cual deben necesariamente prestar atención a los aspectos formales de la lengua, lo que, a su vez, ayuda a que automaticen sus conocimientos. La relevancia de fomentar la interacción y la producción de *output* son principios que deben asegurarse en el diseño de materiales.

A modo de conclusión, el campo de la ASL ofrece múltiples principios a considerar para que los materiales que desarrollemos en nuestro proyecto sean efectivos. Brevemente, estos pueden resumirse en que los materiales fomenten la motivación intrínseca de los aprendientes, tomen en consideración las dimensiones afectiva y cognitiva, y propicien la interacción significativa.

3. Diseño de las unidades didácticas

Una “unidad” se entiende como una serie de clases en torno a un tema específico (Farrell, 2002), mientras que la clase o lección es un conjunto unificado de procedimientos para cumplir objetivos, en nuestro caso relacionados con el aprendizaje de una LCE, que se llevan a cabo en un tiempo estipulado, por ejemplo, de 40 minutos en la escuela secundaria (Brown, 2007). Los procedimientos implican el uso de materiales que proponen actividades tendientes al logro de los objetivos.

La tarea de diseñar materiales es un proceso cíclico y recurrente que comprende una serie de etapas íntimamente relacionadas: identificación de necesidades, exploración de las necesidades, realización contextual, pedagógica y producción de los materiales, uso de los materiales por parte de alumnos, y evaluación de los materiales en función de objetivos previamente acordados (Jolly & Bolitho, 2011). Según Tomlinson (2011) la producción de materiales constituye una de las múltiples tareas de los docentes. Sin embargo, la formación de docentes de LCE no siempre incluye un componente de Desarrollo de Materiales en el plan de estudios,



especialmente en el caso de los docentes en ejercicio que se formaron hace más de una década.

Las unidades didácticas a diseñar se basan en las especificaciones de los diseños y formatos curriculares que rigen los distintos contextos de enseñanza: la escuela media, las carreras de las secciones alemán y francés de la Facultad de Lenguas, UNC, y los programas de los cursos de alemán y francés para adultos del Departamento Cultural de la FL-UNC. En el caso de la enseñanza escolar, además de las especificaciones para la enseñanza de la LCE en cuestión es necesario tener en cuenta los demás espacios curriculares que se desarrollan paralelamente a fin de asegurar la vinculación de ésta con el resto de los espacios. Esto se plasma en particular en el Ciclo Orientado, donde además “se recomienda principalmente el tratamiento de temáticas y el abordaje de géneros textuales relacionados con el ámbito de la Orientación” (DC Ciencias Sociales y Humanidades, p. 276). Por otra parte, la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) estipula la obligatoriedad del abordaje de ESI en la educación formal (Consejo Federal de Educación, 2008), por lo que se las unidades didácticas a diseñar deben contemplar su inclusión en las unidades didácticas.

El diseño curricular para la enseñanza secundaria en la Provincia de Córdoba prevé la formación de los alumnos y las alumnas como ciudadanos insertos en una sociedad compleja para lo que prevé la inclusión de “aprendizajes y contenidos vinculados a Educación Sexual, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación vial, Educación Ambiental, Tecnologías de la Información y la comunicación, entre otras” (Educación Secundaria. Encuadre General, p. 12) en los distintos espacios curriculares. En consonancia con esta visión, los espacios referidos a las LCE conciben su enseñanza desde una perspectiva intercultural y plurilingüe en ambos ciclos de la educación secundaria (DC CB, p. 103, DC Ciencias Sociales y Humanidades, p. 137^{III}).

Con la finalidad de diseñar las unidades didácticas elaboramos una grilla que reúne los criterios a tener en cuenta y que nos servirá en el proceso de generación de

^{III} Dado que esta concepción de la enseñanza de LCE es común para todas las orientaciones del Ciclo Orientado., citamos el Diseño Curricular de la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades como ejemplo.



ideas. El instrumento incluye los componentes básicos de la planificación de cursos y materiales, que especifican la selección y graduación de los contenidos, las actividades y los objetivos, lo que en inglés se denomina *syllabus* (Nunan, 1988). Estas especificaciones se organizan en torno a concepciones acerca de lo que constituye el aprendizaje y la enseñanza de las LCE, como las estructuras, nociones y funciones, destrezas, tareas y contenidos, y reflejan los paradigmas lingüísticos y didácticos dominantes en distintos momentos. Los espacios correspondientes a las LCE en los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba se caracterizan por su eclecticismo, al combinar componentes correspondientes a los principios organizadores mencionados, si bien se advierte una preponderancia de los contenidos lingüísticos y las destrezas.

La grilla incluye los siguientes ítem:

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eje temático</i> 	el tema de la unidad didáctica surge de los “ámbitos de experiencia e interés” (AYCF, p. 59, 64 ss.) listados para cada año de cada ciclo, por ejemplo “los deportes” (1º año CB).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos generales</i> • <i>Recursos morfosintácticos</i> • <i>Léxico</i> • <i>Actos de habla</i> • <i>Destrezas</i> 	se formularán en función del eje temático y los demás componentes listados en el apartado “reflexión sobre la lengua (en situaciones de oralidad, lectura y escritura)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reflexión intercultural</i> • <i>Ciudadanía</i> • <i>ESI</i> 	Los temas referidos a estos ítem se derivarán a partir de los “ámbitos de experiencia e interés” y se formularán objetivos específicos a desarrollar en la unidad, y en función de las especificaciones estipuladas por los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (CFE, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vinculación con temas del currículum</i> 	A partir de los “ámbitos de experiencia e interés” se establecerán posibles conexiones del tema de la unidad didáctica con los ejes afines de los demás espacios curriculares no contemplados en los puntos anteriores.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Equipo de trabajo</i> 	Listado de los y las integrantes del equipo de investigación encargados de diseñar la unidad didáctica.



Este instrumento se encuentra en etapa de prueba y podrá ser modificado de acuerdo a su operatividad durante el proceso de diseño de las unidades didácticas.

4. Conclusión y perspectivas

El mercado editorial presenta una oferta extensa de materiales de enseñanza de LCE para la educación no formal, especialmente aquella que se orienta a las especificaciones del MCER y de exámenes internacionales. Sin embargo, esta oferta no responde de forma adecuada a las necesidades de los contextos específicos de enseñanza regidos por requerimientos curriculares particulares como aquellos que nos ocupan en este proyecto.

Siguiendo a Lave y Wenger (1991), consideramos el currículum y el aprendizaje como situados en realidades del aula más que como abstracciones. Por esto, las especificaciones curriculares deben traducirse en actividades significativas, en las que la lengua es una práctica social al alcance de los aprendientes, cuyas características y necesidades son específicas de contextos determinados. De aquí el hecho que los materiales de enseñanza de LCE, tanto aquellos producidos por el mercado editorial para un público ideal como aquellos diseñados por docentes para situaciones concretas de aula son necesariamente interpretados, posiblemente adaptados y puestos en acto para un grupo de alumnos determinado. Asimismo, los materiales deben basarse en una serie de características que han sido postuladas por la disciplina de referencia, la Lingüística Aplicada, tanto en su vertiente didáctica como en la adquisicionista.

Por todo lo expuesto, el presente proyecto pretende brindar una respuesta a esta necesidad concreta de diseño de materiales.

Referencias bibliográficas

- (AYCF) *Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2018.
- (CFE) Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (DC Ciclo Básico) *Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011. Tomo 2*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



- (DC Ciencias Sociales y Humanidades) *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2012-2015. Tomo 3: Orientación Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- (DC Lenguas) *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2012-2015. Tomo 6: Orientación Lenguas*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- (MCER) Consejo de Europa; Departamento de Política Lingüística (Estrasburgo). (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- (NAP) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria*. Resolución CFE N° N° 181/12.
- (Programa LE CN inglés) *Programa de Lengua Extranjera - Ciclo de Nivelación (inglés). Ciclo lectivo 2019*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Programa%20ingl%C3%A9s.doc>
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Alcobendas: SGEL.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Educación Secundaria. Encuadre General - 2011-2020*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson Planning. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 30-39). Cambridge: CUP.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. En M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponible en <http://epltt.coe.uga.edu/>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook* (2nd ed.). Oxford: Heinemann.
- Horwitz, E. (2013). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching* (2nd ed). USA. Pearson Education Inc.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Eds.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Eds.) (2004a). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe.



- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Eds.) (2004b). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Jolly, D. & Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.) (pp. 107-134). Cambridge: CUP.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York:, NY Cambridge University Press.
- López Barrios, M. & Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. local: Does it matter? In S. Garton y K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 37-52). UK: Palgrave Macmillan.
- Mishan, F. & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Orientación Lenguas - Lenguajes Adicionales*. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/Lenguas%20Adicionales.pdf>
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of materials development. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd edition) (pp. 1-31). Cambridge: CUP.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.