



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Baum, Graciela

# Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza del inglés lengua extranjera



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Baum, G. (septiembre, 2016). *Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza del inglés lengua extranjera. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/742>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## PROBLEMÁTICAS Y REFLEXIONES EN TORNO A LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza de las lenguas extranjeras

Baum, Graciela

[gracielabaum@gmail.com](mailto:gracielabaum@gmail.com)

Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

### RESUMEN

El presente trabajo aborda reflexiva y críticamente una problemática multinivel que permea la cuestión de los materiales de enseñanza en el campo del inglés como lengua extranjera. Indagamos –desde nuestro lugar de sujetos cívicos comprometidos con la educación y desde nuestro espacio de pertenencia académica- en tres aspectos cuya naturaleza nos resulta insoslayablemente relevante, a saber. El imperativo de la autenticidad que se instala desde una mirada teóricamente ingenua pero seductora en función de los soportes, sistemas y entornos a partir de los cuales se establece. Luego, la pulsión por la globalización y su supuesta concomitante des-extranjerización y des-territorialización que no hace más que velar una maniobra de normalización desplazando el valor de lo local y de lo regional en pos de un giro global, altamente canónico, potencialmente impersonal e identitariamente empobrecido. Finalmente, la institución del “*commodity*” en el campo semántico asociado a la enseñanza de la lengua inglesa en tanto mercancía que es por definición consumible, comerciable y cotizable. Esto, en clara contradicción con el impulso intercultural y de ciudadanía global adherido al lugar desde el que los materiales didácticos del área pretenden –como estrategia de mercado- auto-presentarse.

Palabras clave: materiales didácticos – autenticidad – globalización – comodificación-

La Materia Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa II se inscribe en el 5º año de la Carrera Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

A nuestro entender, la formación inicial universitaria puede visualizarse como un contínuum teórico experiencial que interpela a los alumnos como ciudadanos, sujetos sociales, sujetos académicos y futuros docentes.

Para introducirnos en la problemática a la que referiremos en esta presentación, precisamos exponer y delimitar preliminarmente las bases teóricas que informan nuestra mirada.

En primer lugar, la perspectiva del inglés como lengua extranjera que adoptamos rompe con las coordenadas homogeneizantes y aculturantes de estandarización anglo-céntrica ya que clausuramos el orden centro-periferia. Sostenemos que la institucionalización de un inglés estándar no hace más que legitimar políticas y prácticas de sujeción, dominación y opresión que los educadores y formadores tenemos la posibilidad y la obligación de interpelar y deslegitimar.

En este contexto, entendemos que la enseñanza del inglés en la escuela media y en el nivel superior debe desplazar su foco de interés en los aspectos formales y funcionales de la lengua para situarse en el ámbito de la lengua-cultura en cuyo entorno emergen aspectos fundamentales tales como los de localización, nativización y apropiación (Kumaravadivelu, 2003, 2006). Así, mediante la lengua construimos el mundo ideacional, relacional y textualmente al tiempo que el entorno conforma y constriñe el sistema lingüístico (Halliday, 1987,1989).

En segundo lugar, en el ámbito educacional general nuestra vertiente teórica se emplaza en la perspectiva socio-constructivista de cuño vigotskiano y en la línea de la ecología educacional basada en una jerarquía de ecosistemas anidados (Van Lier, 2000, 2004): microsistema (clase), mesosistema (institución), exosistema (comunidad), y macrosistema (estratos contextuales externos y prácticas históricas e ideológicas). Este constructo bioecológico junto con la concepción socio-histórica nos implican en una macro mirada en relación a las prácticas educativas.

En tercer lugar, en el ámbito de la didáctica especial adherimos a las pedagogías críticas que definen sujetos de aprendizaje de la lengua extranjera no sujetos sino críticos, reflexivos y autónomos (Kumaravadivelu, 2008). Adherimos también a las pedagogías basadas en los géneros discursivos como acciones sociales y retóricas que al extenderse e instalarse comportan metas y estructuras que se auto-refuerzan y reproducen, reforzando normas culturales, institucionales e ideologías. Habilitar el

acceso a los géneros discursivos es ofrecer la posibilidad de cambiarlos, y cambiarlos –individual o históricamente- implica cambiar el conjunto de metas compartidas, estructuras y normas (Devitt, 2009). Adherimos también al aprendizaje basado en tareas (Ellis, 2003, 2016) y al aprendizaje integrado de lengua y contenido (Coyle, 2010) para viabilizar en sentido práctico los modelos teóricos mencionados.

Finalmente, dada nuestra raigambre en el entorno de la enseñanza de una lengua, portamos líneas de reflexión lingüística de cuño funcionalista/socio-pragmático (Halliday, 1989, 1994; Hasan, 1984, 1989). Estas informan nuestras decisiones y definen su objeto de estudio -la lengua en uso, su puesta en discurso- como sistema de opciones motivadas y como práctica social en relación dialéctica con el contexto, de modo que lengua y contexto son mutuamente constitutivos.

En función de los aspectos hasta aquí presentados, creemos que el inglés como lengua extranjera instauro un “tercer espacio” (Bhabha, 1994) discursivo y socio cultural. Esta zona liminal, fronteriza o inter-espacio se aplica también al entorno del aula en los contextos educacionales, con lo cual la torna un “tercer espacio” físico y simbólico preferencial para promover experiencias de aprendizaje significativas. Estas coordenadas transversalizan una pluralidad de demandas de las que el alumno-profesor debe apropiarse para responder a ellas desde un sistema de ideas que se construye y retroalimenta en la dinámica del tiempo real.

Es en este contexto que la cátedra se propone también como espacio de posicionamiento crítico y de contestación frente a los diversos enfoques para la enseñanza del inglés en función de: el análisis de los marcos explicativos que los informan, los sujetos pedagógicos que construyen, los materiales didácticos que generan, los tipos de currículum que los sustentan, las estrategias de aprendizaje que desarrollan, las competencias que priorizan, y los tipos de aprendizajes que promueven.

Habiendo delineado las líneas teóricas que acompañan nuestra tarea, nos enfocamos en un contenido prioritario de la cátedra: la enseñanza de la evaluación crítica de materiales didácticos para su intervención o remoción y posterior diseño *ad hoc* a partir de la problematización de su anclaje ideológico, contextual, lingüístico y didáctico. Este núcleo programático define una tensión inherente al campo disciplinar y en ella basamos nuestra presentación, dado que podemos identificar al interior del dominio en cuestión diversas zonas de conflicto que impactan en la didáctica de la lengua extranjera y más allá de ella.

En primer lugar debemos hacer mención al constructo de la autenticidad de los insumos didácticos. La cuestión de la autenticidad ha sido –a nuestro entender- una variable mal resuelta en el ámbito de la didáctica del inglés y ha funcionado pendularmente a partir de posiciones binarias: la posición de la autenticidad fuerte –según la cual la lengua se debe aprender a partir de insumos únicamente auténticos-y la posición de la no autenticidad –según la cual la lengua se aprende a partir de insumos especialmente escritos para la enseñanza. La primer postura ha entrañado una fuga de propósitos, intenciones y decisiones por abreviar en posiciones de corte imperialista y anglo-céntrico, que subsumen a una cosmovisión monolítica y reduccionista la multiplicidad de idiosincrasias, identidades, culturas, mundos posibles. Por el otro, la posición de insumo didáctico diseñado con ese propósito específico porta una connotación igualmente auto-referencial y endogámica por parte de la lengua-cultura central o dominante. Esto es así porque los materiales didácticos de “prestigio” provienen de casas editoriales emplazadas en y/o con subsidiarias en estos países denominados –en el mapa del imperialismo lingüístico y cultural- centrales. Surge luego una posición intermedia que comporta una mirada híbrida donde el recurso a los diversos grados de autenticidad es multicausal y altamente contextual y permite posicionarse desde lugares intelectuales y socio-culturales más cálidos. En una breve reseña diremos que entre los diversos autores que abordan la cuestión de la autenticidad se encuentran Tatsuki (2003) quien la discute desde el ángulo de la lengua y sostiene que -si bien el advenimiento de la lingüística de corpus con el acceso a la materialidad del evento comunicativo constriñó la mirada sobre la autenticidad- la tensión entre los contextos de usuario y los contextos didácticos, y entre la capacidad de autenticación de usuarios y de alumnos, prevalece. Taylor (1994) y Breen (1995) definen autenticidad mediante una subdivisión entre autenticidad de la *lengua* –de los textos en tanto insumos didácticos y de la interpretación que los alumnos hacen de ellos-, de las *tareas* que conducen al aprendizaje de la lengua, y de la *situación social* de la clase en sí misma. Subrayan que los materiales auténticos no contienen un sentido didáctico sino que responden a propósitos del orden social y comunicativo; retoman las nociones de autenticidad y genuinidad (Widdowson, 1978), la primera definida como constructo social producto de la interacción entre usuario, texto y contexto; la segunda como propiedad o cualidad inherente a los textos. Es en este sentido que la genuinidad es un valor absoluto, en tanto que la autenticidad es una cuestión escalar, es decir, es posible establecer grados de autenticidad. De hecho, y como hemos dicho, la autenticidad se construye

ya que el sentido de lo auténtico emerge de las interacciones sociales que median la construcción de la realidad a través de la lengua en tanto proceso social activo que construye lo real (Fiske y Hartley, 1978). Aparece aquí la noción central de autenticación como mecanismo generador de autenticidad en la medida en que el alumno encuentra en el material las coordenadas de relevancia que le permiten acceder a dicho proceso. Brown y Menasche (2009) por su parte prefieren referirse a grados de autenticidad planteados en torno al insumo didáctico a modo de continuo (genuino, alterado, adaptado, simulado e inauténtico); y en torno a las tareas (genuino, simulado y pedagógico). Feng y Byram (2000) sostienen que los materiales auténticos incluyen tanto los producidos por nativos como por hablantes del inglés como lengua franca, o como lengua extranjera y deben contener representaciones de cada una de las culturas -o representaciones mutuas- de modo que los alumnos desarrollen perspectivas alternativas del mundo y se tornen hablantes interculturales.

En todos los casos, entendemos, existe una teorización de carácter menos radicalizado sobre la autenticidad, no ya como imperativo moral o condición sine qua non sino como recurso multifacético aplicable a las diferentes etapas de los procesos de la clase de lengua.

Compartimos con los autores y sostenemos que el material didáctico no define de manera intrínseca su valor según parámetros de autenticidad / inautenticidad e hibridamos la aproximación a la noción legitimando desde nuestro espacio de formación prácticas de intervención y diseño de diversa índole.

Sin embargo, creemos que vale notar el sesgo disciplinar lingüístico-didáctico altamente acrítico -en las distintas aproximaciones citadas- que se evidencia en los recortes generados a fin de abordar una definición de la noción. Es decir, ninguno de los autores asume una posición de material como género discursivo equivalente a acción retórica y social fuertemente anclada a la ideología y por ende al macrosistema. En este orden de cosas, la noción de autenticidad se define en línea con los materiales en los que opera. Esto es, el material se define en los niveles de los micro, meso y exosistema, y la noción de autenticidad hace lo mismo. En este punto disentimos con la aproximación de los lineamientos teóricos prevalentes.

La siguiente problemática, al interior de la tensión antes mencionada, subyace y atraviesa los materiales de modos solapados, sublima muchos de los posibles focos de interpelación, y silencia de modos políticamente correctos un curriculum oculto y un curriculum nulo frente a un curriculum expreso que visibiliza tangencialmente algunos lugares comunes, estereotípicos y otros clichés. Aquí, la supuesta plataforma global

del material didáctico de editoriales internacionales sin ningún tipo de anclaje en la construcción de la relevancia desde la intersubjetividad inmediata del sujeto.

¿Cuál es entonces la problemática? Nuevamente, la del anglocentrismo, la del imperialismo lingüístico y cultural y -cerca ideológicamente- la de la mirada *naive* sobre la globalización que reproduce políticas de desigualdad y pobreza desde una óptica de “*sweeping*” o “barrido.” Esta soslaya desarticulaciones estructurales y repone escenarios y coyunturas pretendidamente globales los cuales puerilizan las interpretaciones de la realidad. De ella no sólo se omiten o distraen configuraciones culturales, étnicas, raciales y religiosas diferentes, sino formaciones sociales, estamentos intermedios, conformaciones familiares monoparentales y homoparentales, y elecciones de género como queer, es decir, intergénero, agénero, bigénero, pangénero, género fluido, etc.

Desde nuestra perspectiva, los materiales se convierten en soportes físicos y simbólicos de estas concepciones y cosmovisiones, y deben ser objeto de indagación crítica. De este modo, los conocimientos teóricos e intuitivos que construyen los alumnos a lo largo de su biografía escolar, su carrera de grado y en el entorno de la cátedra pueden operar como instrumento de teorización en el sentido de provocación (Widdowson, 2003). Esto, en vistas de subvertir el orden natural y naturalizado que impera en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera a través de una puesta en valor de una mirada local y regional –latinoamericanista- y de una postura que desafíe los límites de los cánones modernos más allá de la mera retórica de la diversidad y la otredad. Todos estos aspectos se constituyen en un verdadero “*semiotic budget*” (presupuesto semiótico) y genuinas “*affordances*” (van Lier, 2000) para **nuestros** alumnos que no son **todos** ni **cualquier** alumno.

Se entrama aquí otra de las tensiones a las que hacíamos referencia anteriormente, la cual se define en términos del sujeto que aprende quien –como decíamos arriba- no es **todos** ni **cualquiera**. Los materiales didácticos de circulación en el mercado proyectan una imagen unívoca de sujeto que aprende, normalizan la mirada y uniforman una subjetividad, unos deseos, unos modos de decir, de ser y de hacer en el mundo. Este sujeto es funcional a la balanza comercial de la empresa editorial y renueva constantemente la dicotomía entre material didáctico con fines comerciales y material comercial con fines didácticos. Se trata ni más ni menos que de la “comodificación” (Fairclough, 2001) del inglés en tanto “*commodity*” o mercancía que se instala –entre otras cosas- desde los materiales de enseñanza. Transformado en *commodity*, el inglés se comercializa en beneficio de las necesidades o deseos de sus consumidores.

Este es el punto de quiebre, inflexión, no retorno. La mirada desde la educación pública, desde la universidad pública no puede reproducir, legitimar ni reforzar esta concepción.

Es por eso que alentamos una postura sumamente atenta y crítica ante el fenómeno que hemos descrito y andamiamos su abordaje desde las aulas de nuestra universidad a partir de una serie de criterios co-construidos (Cuadro1) que intentan responder de manera más o menos integral y reflexiva a las problemáticas en cuestión. Estos criterios funcionan como instrumento portador de cierta estabilidad y relativa flexibilidad de modo de poder ser ajustados a los diversos tipos de material comercial con fines didácticos circulantes. Su formulación en formato de pregunta permite una aproximación más abierta y polifónica, reduce el sesgo, y acorta la distancia analítica entre usuario y texto, promoviendo una genuina interrogación y dialogicidad con el material.

1. VALOR EDUCACIONAL y REPERCUSIÓN SOCIAL: El material –en tanto artefacto cultural- ¿tiene valor en el aula y más allá de ella? ¿Moviliza al alumno implicándolo en la identificación de problemáticas del entorno social, cultural - local, regional y/o global – y lo equipa y empodera para reflexionar y actuar en consecuencia?
2. RELEVANCIA: ¿El material promueve aprendizajes significativos en tanto garantiza la imbricación del alumno desde su contexto de actuación personal y político en sentido amplio?
3. ENFOQUE/S: ¿Qué enfoques de enseñanza puedo identificar en el material? Si fuera más de uno, ¿aparecen y se integran de modo declarativo o lo hacen ostensiblemente?
4. COMPLEJIDAD: ¿El material da cuenta de lo que los alumnos evolutivamente –en términos cognitivos y sociales- pueden comprender y realizar?
5. CONOCIMIENTO: ¿Qué tipo de conocimiento –declarativo o procedimental- produce el material en términos de memorabilidad, estabilidad, usabilidad y transferabilidad?
6. ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO Y ZDP: ¿El material contextualiza el aprendizaje de modo que los alumnos construyen conocimiento a partir de “clusters” de conocimiento preexistentes y dentro de su zona de desarrollo proximal?
7. INTERSUBJETIVIDAD: ¿El material promueve la negociación de sentidos y la cooperación?
8. ROLES: ¿El material sitúa a los alumnos en los diversos roles (decodificador, participante textual, usuario textual, analista textual (Freebody y Luke, 1990))?
9. ESTRATEGIAS: ¿El material propone niveles de autonomía, desafío razonable y toma de riesgos?
10. ANDAMIAJE LINGÜÍSTICO: ¿El material presenta suficientes recursos léxico-gramaticales que andamian la comprensión?
11. SISTEMAS SEMIÓTICOS: ¿El material hace uso de otros sistemas semióticos no verbales?
12. ALCANCE ACADÉMICO: ¿El material interactúa productivamente con otros dominios de la vida académica del alumno?
13. AUTENTICIDAD: ¿El material presenta distintos tipos y grados de autenticidad?

## Cuadro1. Criterios analíticos para la evaluación crítica de materiales didácticos.

Como conclusión, desde nuestro lugar de educadoras, entendemos el valor de construir y proponer -en el entorno de los materiales didácticos del inglés como lengua extranjera- las siguientes líneas de acción:

- Instalar un espacio de interlocución dinámica y polivalente que habilite la convivencia (más allá de la dicotomía autenticidad / inautenticidad) de diversos sistemas semióticos, textos, contextos, alumnos y docentes en la definición de los insumos didácticos que mejor aborden los rasgos, las necesidades y los propósitos de los alumnos en ambos niveles de la educación formal de los que nuestra cátedra participa;
- Impulsar desde los materiales didácticos una puesta en valor de la lente local y regional como plataforma de anclaje identitario del sujeto que aprende y que lo hace desde una subjetividad e intersubjetividad primarias que luego le permitirán proyectarse más allá de los límites virtuales (aunque simbólicamente reales) de las culturas extranjeras.
- Instaurar un micro-observatorio permanente de contextos vinculados a la diversidad y a las elecciones personales y colectivas en todas sus manifestaciones (culturales, raciales, étnicas, religiosas, de género, políticas, etc.) que puedan encontrar en los materiales didácticos vías de expresión y comunicabilidad.
- Visibilizar y comunicar un entramado socio-cultural humanista que nos posiciona fuertemente en tensión con un sistema que promueve y sostiene prácticas educativas comodificadas y nos enlista en la interpelación de las ideologías que reproducen discursos y prácticas de sujeción, encorsetan los modos de producir textos, y coartan la producción de discursos y prácticas propias desde una ética de la justicia y de la libertad intelectual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, J. J. (1995) El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10: 23-38.

Área Moreira, M. (2005) Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. Recuperado de: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-ConcepMed.htm>

Baum, G. (2014, 2015) Criteria for assessing, selecting, intervening and designing didactic material. Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2..

Bhabha, Homi. (1994). *The location of culture*. London/NY: Routledge

Brown, S. and L. Menasche (s/f) Defining Authenticity. Recuperado de: [www.as.ysu.edu](http://www.as.ysu.edu)

Canagarajah, S. (2002) Reconstructing Local Knowledge. *Journal of Language, Identity & Education* 1(4):243-259

Canagarajah, S. (2006) Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* (26):197–218.

Cenoz, J. and H. Hornberger, (eds. ) (2008) Identity, Language Learning and critical Pedagogies. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 1–13.

Coyle, D. et al (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Devitt, A. (2009) Teaching critical genre awareness. En *Genre in a changing world*. Ed. Charles Bazerman. Parlor Press. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*; 4: 149-155.

Ellis, R. (2003) Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal* 34: 64-81.

Ellis, R. (2016) Focus on form: A critical Review. *Language Teaching Research*; 1-24. Europe Press.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd edition). London: Longman.

Feng, A. y Byram, M. (2000). Intercultural Authenticity: A New Angle for Content Analysis. In Proceedings of the International Seminar on Language, Culture and Communication, Hong Kong. Recuperado de: [http://www.hku.hk/language/clc/index\\_ns.html/](http://www.hku.hk/language/clc/index_ns.html/).

Fiske, J. y J. Hartley (1978) *Reading Television*. London: Methuen.

Freire, P. (1989). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (1994) Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education. *Journal of Advanced Composition* 14 (2): 347-366; a revised version appears as Education in the Age of Slackers In *The International Journal of Educational Reform* 3(2): 210-215. (April 1994).

Halliday M.A.K. (1987) *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Halliday M.A.K. (1997) Language in a Social Perspective, en Coupland N. and A. Jaworsky (eds.), *Sociolinguistics: A Reader and Course book*, New York: St Martin's Press, 31-38.
- Halliday M.A.K., R. Hasan (1985) *Language Context and Text: a social semiotic perspective*. Geelong Vic.: Deakin University Press.
- Halliday M.A.K., y R. Hasan (1989) *Language, Context and Text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: O.U.P.
- Hyland, K. (2003) Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12: 17-29.
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006) *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lantolf, J y S. Thorne (2007) Socio-cultural Theory and Second Language Acquisition. In B. van Patten and J. Williams *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge.
- MacDonald, M. et al (2006) Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication* Vol. 6, No. 3&4.
- Martin J. (2009) Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20:10–21.
- Norton, B. (2006) Identity as a socio-cultural construct in second language education. In K. Cadman y K. O'Regan (Eds.), *TESOL in Context* [Special Issue], 22-33.
- Norton, B. y K. Toohey (eds.) (2004) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nye, B. y B. Silverman (2012) Affordance. En: Seel, N. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York. NY: Springer (pp. 179-183).
- Salomón, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomón (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shomoossi, N. and S. Ketabi (2007) A Critical Look at the Concept of Authenticity *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*; 4: 149-155.
- Tatsuki, D. (2006) What is Authenticity? *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*; 1 – 15.
- Taylor, D. (1994) Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ*, 1(2).
- Torres, J. (1991). *El Currículum Oculto*. Morata. Madrid, España.

- van Lier, L. (2004) *The ecology and semiotics of language learning*. Boston: Kluwer Academics Publishers.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an *ecological perspective*. En: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 155-177.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1934/1993) *Pensamiento y Lenguaje en Obras escogidas*, vol. 2, Madrid: MEC-Visor.
- Walqui, A. (2006) Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2): 159-180.
- Weber, V. (2006) *¿A qué llamamos materiales didácticos?* Buenos Aires: FLACSO.
- Widdowson, H. (1998) Context, Communication and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32(4): 705-16.
- Widdowson, H. (2003) Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice. In. D. Newby (ed.) *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Press.