



Materiales para enseñar Lengua y Literatura: fronteras y redefiniciones

Lucas Gagliardi

Question/Cuestión, Nro.78, Vol.3, Agosto 2024

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

ICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e921>

Materiales para enseñar Lengua y Literatura: fronteras y redefiniciones

Teaching materials for Language and Literature: boundaries and redefinitions

Lucas Gagliardi

Universidad Nacional de La Plata

Argentina

luke_in_spanish@yahoo.com.ar

<http://orcid.org/0000-0002-9906-202X>

Resumen

Las reflexiones en torno a los materiales de enseñanza se han producido, generalmente, desde el campo de la Tecnología Educativa y la Didáctica General. En este trabajo indagamos en el mismo tema pero desde la mirada de una didáctica específica. Sostenemos que los materiales para la enseñanza de Lengua y Literatura poseen una serie de particularidades de las cuales no da cuenta la mayoría de los trabajos sobre el tema. Realizamos una investigación cualitativa basada en indagación bibliográfica, comparación de fuentes y extracción de inferencias. Constituimos dos *corpora*: uno de trabajos que definen caracterizan los materiales de enseñanza; otro en el cual se estudian situaciones de enseñanza de Lengua y Literatura que incluyen materiales. Por medio de la comparación aislamos tres aspectos específicos de los materiales para esta disciplina escolar de los cuales no se ha dado cuenta en buena parte de la

bibliografía. Esta investigación busca realizar un aporte a la conceptualización de los materiales didácticos en el marco de la didáctica específica y la reflexión sobre la enseñanza en general.

Abstract

Reflections on teaching materials have usually been produce in the fields of Educative Technology and General Didactic. In this study we analyze the same object but from the perspective of Specific Didactic. We argue that teaching materials for Language and Literature possess a series of characteristics which have not been considered in most of the studies on the subject. We made a qualitative research based on bibliography revision, comparison and inferences. We separated bibliography in two corpora: one which defines and describes teaching materials: another one which studies teaching experiences with materials for Language and Literature. By means of this comparison we identifies three differential aspects regarding such teaching materials. This study aims to contribute to the reflection on teaching materials both in the field of Specific and General Didactic.

Palabras clave: Materiales didácticos; Lengua; Literatura; Didáctica.

Keywords: Teaching materials; Language; Literature; Didactics.

Introducción

Las reflexiones acerca de los materiales utilizados para la enseñanza han alcanzado un alto grado de desarrollo en las últimas décadas. Algunos autores (Área, 2004; Peraza, Gil, Pardo y Soler, 2017) relacionan este auge con las pedagogías de corte tecnicista preocupadas por la eficiencia y la medición de resultados; por otro lado, se podría sostener también que los avances en el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) –los medios digitales en particular– y las consecuentes posibilidades de la multimodalidad han dado pie a reflexiones didácticas que buscan dar cuenta de la diversidad de herramientas para la enseñanza.

Gran parte de la bibliografía destinada a conceptualizar y clasificar los materiales de enseñanza proviene del campo de la Tecnología Educativa, un conjunto de estudios que se inscriben en general dentro de disciplinas como la Didáctica General de las Ciencias de la Educación o en los estudios en Comunicación y Educación. Tanto es así que los trabajos sobre materiales de enseñanza producidos desde las didácticas específicas retoman, en la mayoría de los casos, las categorías elaboradas por aquellas disciplinas. Dichos aportes –de innegable valor– pueden ser interrogados desde algunas didácticas específicas con preguntas como las siguientes: ¿Los materiales funcionan del mismo modo en el marco de todas las áreas de enseñanza? ¿Es necesario reconceptualizar las definiciones de materiales didácticos a la luz de los problemas que recogen y conceptualizan las didácticas específicas? ¿Podrían estas reconceptualizaciones aportar algo a la didáctica general y a los estudios sobre tecnologías educativas?

Cuando revisamos trabajos que analizan experiencias de enseñanza en el área curricular de Lengua y la Literatura(1) advertimos algunas particularidades de los materiales de enseñanza. Estos poseen un conjunto de características que no parecen corresponderse del todo con las categorizaciones mencionadas más arriba. Entendemos el área de conocimiento Lengua y Literatura como una disciplina escolar (Cuesta, 2012, 2019) con su propia historia, sus redefiniciones curriculares, sus discusiones metodológicas y tradiciones institucionales. La mirada “circunstanciada” en el trabajo docente que se enmarca dentro de la disciplina escolar (Cuesta, 2012, p. 10) nos permitió formular algunos interrogantes sobre los materiales utilizados para la enseñanza de contenidos específicos. Con el interés de revisar esas características particulares y posiblemente diferenciales realizamos una indagación que nos

llevó concluir que los materiales para Lengua y Literatura requieren de conceptualizaciones que den cuenta de aspectos que no se han advertido o no han sido explorados en profundidad.

En este trabajo partiremos de una revisión de las definiciones y caracterizaciones acerca de los materiales didácticos; luego contrastaremos esas ideas con experiencias didácticas relacionadas con la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Realizaremos entonces observaciones sobre la distancia que existe entre las formulaciones generales sobre los materiales didácticos y aspectos que se advierten en situaciones de enseñanza concretas en el marco de la disciplina escolar Lengua y Literatura.

Marco teórico

La perspectiva que adoptamos en torno a la actividad educativa es la que nos proporciona la didáctica específica, también llamada especial o de objeto (Bronckart y Schnewly, 1996; Davini, 2008). Esta denominación identifica a conjuntos de saberes sobre la práctica educativa que son producidos *en* y *desde* el análisis de la enseñanza de contenidos disciplinares. En particular, nos situamos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), entendida como disciplina de análisis e intervención en torno a una parcela de la cultura escolar y de los saberes que forman parte de la misma (Cuesta, 2012, 2019).

Como mirada analítica, la DLL brinda acceso a las situaciones de enseñanza y aprendizaje con sus correspondientes estrategias, dificultades y emergentes (Bronckart y Schnewly, 1996). Este marco teórico también nos permite restringir las posibles homologaciones con otros estudios acerca de la enseñanza y el aprendizaje, homologaciones que pudieran obturar el análisis. La DLL, en tanto mirada analítica, concentra su atención en la práctica y en las condiciones del trabajo docente.

En el caso argentino, el cuerpo de saberes de la DLL está atravesado por diferentes perspectivas o enfoques que diversos autores y reconstrucciones de la historia disciplinar han sistematizado (Cuesta, 2012, 2019; Negrín, 2015; Riestra 2004). De todos ello, los tres enfoques predominantes poseen injerencia tanto en instancias de la formación docente como en el diseño de políticas curriculares. Nos remitiremos a estos para trazar un panorama general. Por un lado, la *perspectiva aplicacioncita* otorga centralidad a los cuerpos de saber de los estudios científicos de referencia como la lingüística o la teoría literaria; en general se privilegian saberes vinculados con la lingüística textual, psicolingüística y otras teorías cuyos

marcos teóricos proveerían de herramientas para fomentar la competencia comunicativa (Cuesta, 2012; Dellarciprete, 2020; Riestra, 2004).(2) Se trata de un conjunto de disciplinas y construcciones didácticas que proveen marcos para el desarrollo de políticas educativas que siguen lineamientos internacionales (Cuesta, 2019). Por otro lado, aparece la *perspectiva constructivista*, basada en principios de la psicología genética del desarrollo; este enfoque concibe como su objeto de enseñanza la lectura y escritura bajo la denominación “prácticas del lenguaje” y converge en algunos puntos con el aplicacionismo (Cuesta, 2019; Dellarciprete, 2020). Por último, la *perspectiva sociocultural*, que estudia las configuraciones de la enseñanza y el aprendizaje con su centro de atención en el contexto de alumnos y docentes, así como en la historicidad de los contenidos y prácticas al interior de la escuela (Cuesta y Bombini, 2006; Cuesta, 2019). Una indagación en trabajos de estas líneas arroja el siguiente resultado inicial: aparecen menciones sobre diferentes recursos y materiales (textos literarios, textos de los medios de comunicación, consignas, imágenes, etc.) y algunas preocupaciones como la “autenticidad” de los mismos. Sin embargo, en ninguna de las perspectivas parece haber una reflexión sobre la ontología o funcional acerca de los materiales. Se da por sentada la continuidad con las reflexiones de la didáctica general al respecto.

Adoptamos, en cambio, otra perspectiva dentro de los desarrollos de la DLL en el país: la perspectiva etnográfica (Cuesta, 2012, 2019; Dubin, 2019). Esta última línea se encuentra definida en los trabajos de Carolina Cuesta (2012, 2019) como un enfoque que se concentra en la observación en campo, el análisis de la enseñanza y aprendizaje por medio de su vínculo con la cultura escolar, sus tradiciones, sus rupturas, sus tensiones con las políticas educativas. Se trata de una perspectiva que se sitúa en la coyuntura del trabajo docente (Viñao, 2002), es decir, del conjunto de condiciones y prácticas efectivamente ejercidas en el campo (Cuesta, 2019, p. 22). Desde esta perspectiva, la validación de los problemas de investigación está dada por la observación y la atención a los significados que los actores del sistema educativo otorgan a diferentes fenómenos; es decir, que la construcción de un problema didáctico puede pensarse como emergente (Dubin, 2019). Gracias a los aportes de la etnografía educativa (Rockwell y Ezpeleta, Rockwell, 1983) entendemos que la DLL puede “documentar lo no documentado”. Esta dicotomía permite entender la distancia entre las prácticas docentes y uso de los materiales con respecto a las prescripciones y las reflexiones teóricas que se han producido sobre el tema pero sin mayor atención al análisis del trabajo docente. A partir de esta

mirada localizada en la enseñanza podemos mirar los componentes de la configuración didáctica (como las estrategias, materiales, actividades) en relación con las tradiciones de la disciplina escolar y los factores que les confieren sentido.

Metodología

Dado que se trata de un trabajo de revisión bibliográfica y reconceptualización, la metodología que adoptamos tiene una orientación cualitativa, comparativa e inferencial (Baptista, Fernández y Hernández, 2006). Nuestra técnica de investigación es el análisis documental (Valles, 1999) que rastrea fuentes y coteja para delimitar una problemática y hallar sus posibles respuestas.

Tomamos como antecedente los trabajos de González y Arias (2016), González (2014) y Gagliardi (2020) que adoptan un diseño metodológico comparativo a partir de la indagación sistemática y sistematizada. Nuestro diseño metodológico, además articula dos partes. En primer lugar, efectuamos un rastreo inicial de fuentes bibliográficas sobre materiales de enseñanza y, en segundo lugar, un rastreo de bibliografía específica sobre DLL.

Para la primera indagación fue necesario tener en cuenta la diversidad terminológica que presenta la temática: *materiales, recursos, medios* combinados con *didácticos, educativos, de enseñanza, auxiliares, etc.* Al no contar con un vocabulario controlado que unificara los resultados, se realizaron sub-búsquedas con cada término. El rastreo de fuentes se llevó a cabo por medio del metabuscador Google Scholar y el índice especializado Dialnet, que cuenta con una cobertura temporal amplia en sus referencias. La mayoría de los resultados se localizó disponible en forma digital y completa.

Los resultados encontrados pertenecían en su mayoría al campo de la Tecnología Educativa (Careaga, 2000; Chadwick, 1988) y la Didáctica General (Blázquez Entonado, 2009; Litwin, 1997) pero encontramos también documentos producidos en el marco de didácticas específicas; en estos últimos se incluían algunos relacionados con la enseñanza de la Lengua Extranjera. Procedimos a clasificar los resultados según el tipo de documento (libro, tesis, artículo, ponencia). Se probó una primera delimitación del corpus por medio de un criterio temporal para ceñirse a un período dentro de los resultados hallados. Sin embargo, la diversidad tipológico-documental hallada se presentaba también como diversidad a nivel temporal. Por ejemplo: en cuanto a los libros, encontramos resultados que datan de fines de los años 70; no obstante, se trata del tipo de documento con menos cantidad y frecuencia de

publicación si los comparamos con el caso de ponencias o artículos. Pero al mismo tiempo, los libros localizados constituían fuentes de referencia constante en la construcción teórico-conceptual de tesis, artículos y ponencias. Debido al problema que el criterio temporal de publicación presentaba, adoptamos como criterio de selección la presencia de una definición explícita sobre materiales de enseñanza, criterio que además resultaba más cercano con el objetivo de la revisión bibliográfica. De este modo conformamos un primer corpus de trabajo (corpus A) enfocado en las definiciones de los materiales como objeto de indagación.

A partir de esa aproximación inicial formulamos preguntas de investigación como las siguientes: ¿Qué son los materiales de enseñanza y cuáles son sus clasificaciones? ¿Cómo se relacionan con las estrategias y actividades desarrolladas en clase? ¿Los materiales poseen un carácter cerrado o abierto? ¿Qué roles adoptan alumnos y docentes con los materiales? Tras volver a los trabajos del corpus advertimos cuáles fueron las mayores coincidencias, zonas de consenso y aspectos no revisados o cubiertos en ellos.

En segundo lugar, procedimos a recopilar trabajos que analizaran experiencias de Lengua y Literatura en la escuela secundaria argentina (corpus B).(3) Se trata de experiencias referidas y analizadas también en publicaciones científicas desde la disciplina escolar Lengua y Literatura. Recurrimos a las preguntas de investigación formuladas en torno al primer corpus y las confrontamos con este segundo conjunto. Ese cotejo nos llevó a la tercera instancia: la formulación de inferencias y conceptualizaciones.

Resultados del análisis del corpus A

La bibliografía revisada se acrecienta a partir de la década de 1980 (con algunos antecedentes en años anteriores). Esta situación tiene dos explicaciones posibles. Tenemos por un lado el auge de las pedagogías tecnicistas y “por objetivos” tan preocupadas por la consecución y medición de logros. Para ellas, los materiales y los nuevos medios tecnológicos son instrumentos que pueden incidir sobre los resultados del aprendizaje (Área, 2004; Escudero, 1983). Por el otro, en esta década adquieren mayor relevancia los trabajos críticos sobre materiales como los libros de texto en los estudios sobre currículum; tenemos allí los estudios de Apple (1989) y Martínez Bonafé (1992) sobre los libros escolares. Durante la siguiente década, se produce un aumento en las publicaciones sobre los materiales de enseñanza. Esto

se relaciona con un hecho que señala Tomlinson (citado en Cuestas, 2015): en la década de 1990, la elaboración de materiales comienza a ser considerada como una disciplina en sí.

A partir de la revisión bibliográfica podemos trazar un estado de la cuestión que considera algunos ejes fundamentales: aspectos vinculados con la denominación de los materiales, propiedades y funciones, autoría.

a) *Denominaciones*

Un primer aspecto muy sobresaliente es la gran diversidad terminológica empleada por los diferentes autores. Esta sobrelexicalización o exceso denominativo se manifiesta en cierto grado de confusión o imprecisión, un resultado de la diversidad de criterios de uso y clasificación del objeto de estudio. Blázquez Entonado (en Barrientos 2019, p. 16) y López Martínez (2014, p.13) señalan explícitamente la falta de definición y consenso terminológico como una dificultad persistente.

El primero de los términos que podemos revisar es *medio*, el cual suele combinarse con *auxiliares* (para el maestro), *de enseñanza* o *educativos*. Su primera dificultad es la imprecisión: algunos autores engloban bajo dicha etiqueta tanto a los materiales preparados para enseñar como a los artefactos y soportes que conforman el equipamiento escolar (proyectores, pizarras, dispositivos de audio, etc.). Así, por ejemplo, Mattos (en Zilberstein, 2004) habla de “medios auxiliares” y enfatiza el aspecto material y sensorial de los mismos para impresionar los sentidos de los alumnos. Peraza *et al.* (2017) consideran como medios de enseñanza “todos aquellos componentes del proceso docente-educativo que actúan como soporte material de los métodos (instructivos o educativos) con el propósito de lograr los objetivos planteados”. Definiciones como estas confirman la apreciación de Área (2004, p. 9) sobre la atención excesivamente puesta sobre el *hardware* –la materialidad– de los medios de enseñanza en estas primeras reflexiones. Ante tal amplitud categorial, otros autores como Cabero Almenara (1990, 2003) y Gimeno (1981, 1991, 2001) han señalado la confusión entre medios técnicos y materiales diseñados para enseñar como un obstáculo en las discusiones sobre el tema.

La noción de *medios auxiliares* o *de enseñanza*, tal y como es entendida en los trabajos referidos y algunos otros, presenta dos problemas que se suman a la falta de especificidad. Por un lado, ligada a la categoría de *medio* aparece un énfasis excesivo en el rol del docente como conductor del proceso educativo (pues el medio es auxiliar *para* la tarea del docente); en

consecuencia, se entiende la enseñanza como transmisión de saberes para la cual los medios garantizarían la efectividad de la transmisión.(4) El medio aquí es una prótesis del habla docente pues sirve para reforzarla y devuelve la atención hacia el enseñante. Este énfasis conduce al otro inconveniente: la mirada concentrada en el medio como artefacto y no en la mediación (parafraseando el título del famoso libro de Jesús Martín Barbero). Esto provoca una conceptualización simplificadora acerca del estudiante y su relación con la tecnología pues termina siendo concebido como el destinatario que recibe con aparente pasividad los contenidos. Estas críticas han sido abordadas por algunos de los autores presentes en el corpus A como Cabero Almenara (1989, 1990, 2001). Este autor señala la diferencia entre las investigaciones centradas en el aspecto técnico y la investigación *sobre* medios, la cual tiene presente variables asociadas a los sujetos y a los contextos de uso. Ese tipo de investigación da pie a pensar propuestas de enseñanza atentas a dicha multiplicidad de factores.

Las otras denominaciones encontradas (*materiales* y *recursos*, combinados con adjetivos como *didácticos*, *curriculares* o *educativos*) son las que predominan en el corpus A. estas tienen en común un aspecto crucial: a diferencia del uso de *medio*, los términos *materiales* o *recursos* no suele confundirse con los dispositivos, insumos y soportes sino apuntar a producciones intelectuales con algún tipo de mensaje, pues portan una capacidad semiótica e intencionalidad de la cual carecen los dispositivos (mientras que un cuadernillo o un crucigrama elaborados por un docente son creados como un “mensaje”, el papel, la computadora o el pizarrón que les sirve de soporte no). Sin embargo, también existen diferencias en el uso de *materiales* y *recursos* como categorías. Podemos agrupar las definiciones en dos conjuntos, a grandes rasgos: definiciones amplias y restrictivas (Cabero Almenara, 1989, p. 18).

En sentido amplio se concibe a los materiales que se utilizan en la enseñanza como un conjunto amplio de elementos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. McGrath (2002) y Tomlinson (2012), Delgadillo (2009) y Cuestas (2015) coinciden en esta amplitud categorial que no distingue entre aquellos objetos diseñados con fines estrictamente pedagógicos o tomados de la cultura e incorporados a una propuesta educativa. En este sentido, y pensando en la enseñanza de la lengua, Tomlinson (2012) habla tanto de producir materiales como de utilizar muestras auténticas para facilitar los procesos de aprendizaje lingüísticos. Otros autores como Cebrián de la Serna (1992) y Ogalde y Bardavid (1992) coinciden en describir la categoría material didáctico por criterios de tipo funcional (como

facilitar los procesos educativos) antes que centrados en su génesis o características técnicas. En esta misma línea, Pere Molina *et. al* (2008) señalan que algunos materiales “nacen” concebidos para la educación y otros son adoptados por los docentes, siendo todos didácticos al fin y al cabo. Barberá y Badia (2004) siguen también esta concepción amplia y especifican que el uso de los materiales es el criterio que debe darles entidad, no así el predominio de criterios estrictamente tecnológicos (Imperatore, 2009, p. 360).

Otros autores adoptan, en cambio, nociones restringidas como la separación entre *materiales o didácticos* y los *materiales o recursos educativos* bajo un criterio funcional y genético. Veamos la siguiente definición de Schwartzman:

Por materiales didácticos [...] me refiero a aquellos con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos y que son concebidos, desde el mismo proceso de diseño, para sostener, apoyar, guiar orientar procesos de aprendizaje. [...] son aquellos diseñados con el fin de enseñar un contenido determinado, es decir que fueron elaborados con una intencionalidad didáctica definida, a diferencia de otros recursos y materiales de la cultura que, creados con otros propósitos, vuelven a cobrar nuevos sentidos al ser utilizados por un docente que los incluye en sus propuestas de enseñanza (Schwartzman, 2013).

La frontera que separa al material didáctico del educativo tiene que ver con la intencionalidad puesta en la concepción (su génesis) y uso, ya sea explícitamente orientado a la enseñanza (*materiales didácticos*) o tomado de la cultura y convertido en un recurso más (*materiales educativos*). Sostiene al respecto Imperatore (2009, p. 359) que “los materiales didácticos ya no pueden definirse por su naturaleza o de un modo esencial, sino en virtud de su uso”. Martínez, González *et al* (2024) conciben los materiales didácticos desde la teoría del actor-red, teoría que les permite enfatizar su racionalidad y funcionalidad porque no siempre se presentan marcas específicas y esencialistas que permitan identificar un material por sí solo.

Por otro lado, ambos conceptos se diferencian también por las operaciones que pueden realizarse en torno a ellos: unos se diseñan (los didácticos), otros se seleccionan (los educativos). Dentro de este grupo de definiciones más restrictivas podemos mencionar también

los trabajos de Cebrián de la Serna (1992), Marquès Graells (2000), Moreno (2004), Santos (1991). Sintetizamos las principales características de las definiciones en el cuadro 1.

Término	Características atribuidas a esta categoría
Medios (auxiliares/didácticos/de enseñanza/educativos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suele abarcar tanto dispositivos técnicos y otros insumos como objetos creados específicamente para la enseñanza. ▪ Se clasifican a partir de la naturaleza del soporte. ▪ Énfasis en el <i>hardware</i>. ▪ Vínculo con pedagogías de corte transmisivo. ▪ Se conciben como facilitadores de la transmisión de saberes y el control del aprendizaje
Materiales o recursos (didácticos/educativos/d e enseñanza)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se clasifican a partir de criterios amplios o restringidos (por ejemplo, por su uso, operación o génesis). ▪ Énfasis en su capacidad semiótica por encima del aspecto técnico. ▪ Dan lugar a pensar las interacciones y procesos.

Cuadro N° 1. Síntesis de las denominaciones. Fuente: Elaboración propia.

Por último, existen dos términos de aparición minoritaria en la bibliografía que queremos mencionar. En primer lugar el término *material curricular*, que según Pere Molina *et al* (2008, p. 184) y Pozuelos y Romero (2002, p. 55) proviene de la tradición anglosajona de la teoría del currículum; por lo tanto estos materiales (que podrían incluirse en la categoría de didácticos) son concebidos para orientar la tarea del docente en la aplicación curricular (guías, propuestas, materiales de capacitación, etc.). Área (2004) señalaba también la necesidad de incluir este tipo de materiales en la discusión que generalmente se orientaba a pensar lo que el docente elabora para el trabajo con el alumno. Martínez Bonafé (1992, p. 8) recuerda entonces que “Un material curricular es una teoría sobre la escuela” dado que presupone formas de encarar la tarea educativa.

Por último, se presenta también otra categoría cuya procedencia y definición resulta muy disímil con respecto a las anteriores: *objeto de aprendizaje*. Como señalan González y Álvarez (2016),

se trata materiales que se encuentran como objetos descontextualizados en la web. Este término procede en realidad del campo de la informática y la bibliotecología. Si bien muchos recursos elaborados para la enseñanza se pueden encontrar clasificados como objetos de aprendizaje en repositorios, la bibliografía consultada muestra que se trata de un término ajeno a la reflexión didáctica. Su interés no radica tanto en la enseñanza sino en la clasificación de estos como unidades de información.(5)

A raíz de lo expuesto y por su mayor frecuencia de uso en el campo, el término *materiales* nos parece el más pertinente. Recuperamos también la distinción entre *materiales didácticos* y *educativos* a grandes rasgos cuando sea necesario clasificarlos. Esta distinción nos permite dar cuenta de la relación de los vínculos entre los materiales producidos y seleccionados con la dinámica de las prácticas culturales que atraviesan a docentes y estudiantes. Desde la DLL con perspectiva etnográfica, la clasificación puede resultar funcional pues guarda coherencia con dos elementos clave: la apropiación de las producciones culturales así como al diseño de propuestas didácticas como prácticas constitutivas del trabajo docente en el área curricular.

b) Propiedades y funciones

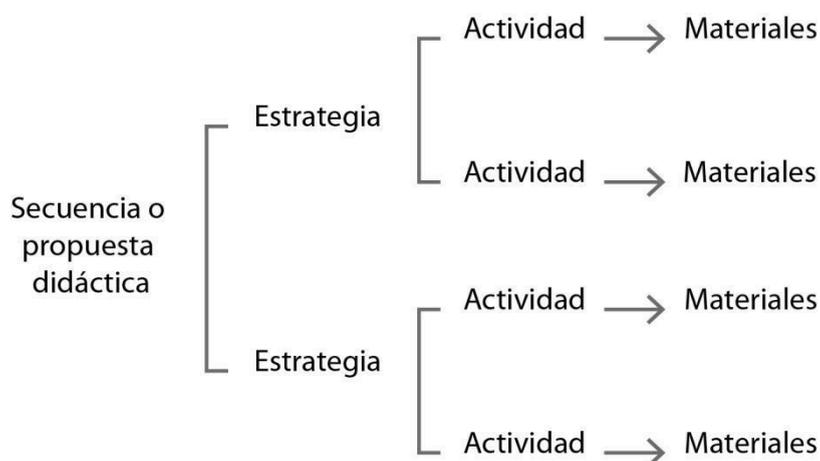
Ya mencionamos que la génesis de los materiales aparece estrechamente relacionada con los procesos educativos (Cebrián de la Serna, 1992, p. 88; Verona Martel, 2006, p. 2). Esa condición de pertenencia a la esfera del discurso pedagógico se manifiesta también en algunas propiedades discursivas y retóricas que configuran los materiales (formas de dirigirse al destinatario, estrategias retóricas, modos de organización, etc.). Esta configuración se vincula también con la dimensión semiótica de los materiales. Cabero Almenara (2001), Escudero (1983) Martínez Bonafé (1992), San Martín (1991) y Marques (en Blanco Sánchez, 2012) señalan que en ellos se codifica la cultura y que por medio de procesos semióticos le dan entidad pedagógica a aquellos elementos culturales que absorben. Aquí se advierte una diferencia entre los materiales y los medios en algunas de las definiciones que reseñamos: los medios, entendidos como soportes y vehículos de información, no poseen contenido en sí mientras que los materiales para la enseñanza portan un mensaje codificado en elementos simbólicos (por ejemplo, el texto en un cuadernillo de trabajo) o icónicos (por ejemplo, imágenes en una lámina). En relación con esta dimensión semiótica, Néreci (en Zilberstein, 2004, p. 2) afirma que “el material didáctico es, en la enseñanza, el nexos entre las palabras y la

realidad (...) debe sustituir a la realidad, representándola de la mejor forma posible, de modo que facilite su objetivización por el alumno". Esa capacidad inherente a los materiales didácticos (y a los que se seleccionan como materiales educativos) trasciende el mero estatuto de soporte de un mensaje.

Las propiedades de los materiales y su estudio han tenido como consecuencia intentos de clasificación según su naturaleza semiótica o a partir de criterios técnicos como el soporte (Área, 2004; Blanco Sánchez, 2012; Parcerisa, 1996). Este último conjunto de criterios representa un cierto resabio de la noción de medio y su concepción tecnicista (Imperatore, 2009, p. 359). Otros autores como Zilberstein (2004, p. 10) repasan la existencia de clasificaciones basadas en categorías como la manipulación y la experimentación que llevan a cabo los estudiantes; es decir, clasificaciones que enfatizan el uso y no las propiedades técnicas. No obstante, también en clasificaciones de esta índole el rol del alumno apenas queda enunciado y las operaciones que puede desplegar se reducen a una serie de generalizaciones sin mayor desarrollo o estudios empíricos.

En cuanto a las funciones que se atribuyen a los materiales, ya sea en sus definiciones restringidas o amplias, cabe señalar que estas portan una concepción implícita del currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Una de las primeras funciones que se suelen destacar, en especial en los trabajos concentrados en los aspectos técnicos, es la estimulación o motivación. Ogalde y Bardavid (1992), Bautista Sánchez *et al* (2014) y Jordi Díaz Lucea (en Blanco Sánchez, 2012), señalan, entre otras, la función motivadora como aquella que apunta a captar la atención del alumno. Gimeno (2001) comenta que muchos autores les han atribuido a los materiales una función casi exclusivamente estimuladora que se basa en propiedades que resultan llamativas para los estudiantes –en general, aquellas que difieren del habitual texto para la lectura y extracción de información–. El foco de atención se puso, para este autor, en el sensorialismo. Zabala (1991, p. 40) sostiene que “la importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica”. La presencia y articulación de sistemas de signos en los materiales para la enseñanza –eso que hoy llamamos multimodalidad– permitiría el estímulo del aprendizaje. En algunas de esas reflexiones se manifiesta cierto optimismo acerca de los aspectos sensoriales y sus beneficios.

Si bien la función motivacional o estimulante no es descartada por otros autores, Gimeno (1981) complementa dicha función con otras como la referida a la comunicación de contenidos y la estructuración de la actividad de la cual participa el material. Otros autores suman la creación de condiciones para que profesores y alumnos interactúen en un contexto humano, es decir una función reguladora (Blázquez Entonado, 1986; Verona Martel, 2006). No obstante, la función que aparece con mayor frecuencia en el corpus es la facilitadora o mediatizadora, ya sea en los trabajos con modelos más concentrados en la transmisión de saberes curriculares (Bautista Sánchez *et al*, 2014; Cebrián de la Serna, 1992) o más orientados hacia el proceso educativo en forma integral (Blanco Sánchez, 2012, Cabero Almenara, 1990, 2001; Cuestas, 2015; Ladaga *et al*, 2018; Moreno Herrero, 2004; McGrath, 2002; Schwartzman, 2013; Tomlinson, 2012) Podemos distinguir un matiz de diferenciación entre los vocablos *facilitar* y *mediar*: el primero parece alinearse mejor con la preocupación por transmitir conocimientos –entendidos como un todo acabado– y el segundo por el proceso y al (re)construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Esta función, en cualquiera de los modelos de enseñanza-aprendizaje, se vincula con la articulación de los materiales y otros componentes del modelo didáctico. Algunos autores como Área (2004), Blanco Sánchez (2012) y Ogalde y Bardavid (1992) se han preocupado por distinguir sus concepciones acerca de los materiales de otros componentes como las estrategias de enseñanza, actividades y la secuencia o propuesta didáctica que los aúna. Para mostrar los vínculos y relaciones de inclusión entre estos términos remitimos al cuadro 2.



Cuadro N° 2. Relación entre los materiales y otros componentes didácticos. Fuente: Elaboración propia.

c) *Autoría*

Un aspecto que parece llevar un consenso mayoritario (o directamente absoluto) es la autoría de los materiales. Ya sea en forma explícita o por omisión se atribuye la autoría de los mismos a los docentes o a la acción de instituciones estatales. Este último actor aparece con mayor claridad en el concepto de *materiales curriculares* que hemos mencionado.

Tomemos por ejemplo la siguiente afirmación de Área (2004, p. 7): “la elaboración de cualquier material de enseñanza (sea un libro de texto, un vídeo didáctico o un software educativo) es un acto creativo de sus autores”. El autor pone el énfasis en las decisiones intelectuales y creativas detrás de la creación del material, el cual atribuye a docentes y a actores del sistema educativo. Para quienes distinguen entre materiales didácticos y educativos, los segundos no son creados por los docentes pero, como hemos dicho, la operación de selección que los incluye en una propuesta de enseñanza-aprendizaje se puede tomar como homólogo del acto creativo/intelectual.

Curiosamente, y pese a que muchos de los trabajos mencionan los manuales y libros de texto como ejemplos de materiales didácticos, no hay menciones explícitas a la participación de los equipos editoriales privados como autores posibles de estos materiales salvo por el trabajo de

Tosi (2018) sobre manuales y libros de texto escolares. Esto puede deberse a las diversas coordenadas geográficas y culturales de los autores del corpus y a que el mercado editorial-educativo en cada país puede exhibir diferentes grados de hegemonía (en algunos el estado tiene más presencia como generador de libros de texto, en otros, las empresas editoriales la detentan).

Discusión en relación con la DLL

La indagación precedente en la bibliografía sobre el tema nos brindó algunas respuestas iniciales a las preguntas de investigación. Pasaremos ahora a cotejar esos aspectos con propuestas para enseñar contenidos de Lengua y Literatura. Analizaremos un conjunto de artículos que refieren y analizan experiencias didácticas en el área (corpus B). Con esta indagación advertimos una serie de características de recurrentes en los materiales para enseñar lengua y Literatura que carecen de conceptualizaciones en el corpus A. Encontramos las siguientes propiedades diferenciales.

a) La consigna como material con entidad propia

El cotejo de diversos artículos nos muestra algunas respuestas a la pregunta “¿Qué son los materiales de enseñanza?”. Además de diferentes ejemplos en los casos analizados, emerge una particularidad: existe en esta disciplina escolar una reflexión específica sobre la ontología de la consigna de trabajo como material didáctico que los docentes diseñan.

Según Riestra, las consignas de enseñanza se definen como textos que solicitan “operaciones mentales incluidas en acciones que producirán determinadas apropiaciones de contenidos” (Riestra, 2004, p. 58). Las consignas poseen una función mediatizadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que forman parte de la regulación de la actividad; son también diseñadas con fines pedagógicos y poseen la función semiótica señalada por Escudero (1983). Todo ello nos permite considerarlas como material didáctico. Diversas propuestas analizadas (Romero, 2018; Poggio, 2016, Huento, 2017, Marcos Bernasconi, 2017; Provenzano, 2016; romero y López Corral, 2017) reflexionan sobre las consignas y su construcción. Además, las reproducen con detalle, lo cual muestra la relevancia que se le asigna a la consigna dentro de la experiencia referida y analizada.

La bibliografía del corpus A omite consideraciones específicas sobre la consigna como un material con entidad propia; en todo caso, se la subsume dentro de otros materiales como los libros de texto, manuales o cuadernillos de trabajo. Los estudios de DLL centrados en la interacción en el aula muestran además que los libros de texto se encuentran sujetos a la fragmentación que ejercen los docentes, recuperando el carácter autónomo de las consignas muchas veces (Cuesta, 2019; Negrin, 2009, 2015). Los materiales de los manuales no se “aplican” de forma “inmutable” (Cuesta, 2012, p. 293) pues estos quedan sujetos a operaciones de montaje y recontextualización, supresiones, permutaciones y agregados (Negrin, 2009, 2015).

Se suelen pasar por alto también los modos en que las consignas de Lengua y Literatura se enuncian y presentan al estudiante. Esto puede deberse a una visión transparentista de la intencionalidad docente y también del lenguaje. Si bien es cierto que algunas consignas de trabajo poseen una organización y objetivos que resultan más accesibles (por ejemplo, una consigna como “Extraer cinco sustantivos del texto”), en la enseñanza de la Lengua y la Literatura existen otros tipos de consignas donde el aspecto retórico y enunciativo adquiere mucha más relevancia para la creación de las mismas. Y que, por lo tanto, constituye un campo de reflexión.

Los trabajos de Alvarado (2003, 2013) sobre las consignas destinadas a la enseñanza de la escritura muestran la particularidad mencionada. Dado que apuntan a tareas complejas requieren de una organización con pautas que ordenan la actividad de alumno. Estas consignas que trabajan sobre la invención (*inventio*) no solo apuntan a un contenido sino a la construcción discursiva en la respuesta del alumno; para ello, la instrucción debe ofrecer disparadores para realizar la tarea así como límites.⁽⁶⁾ Si bien Alvarado no se concentra en los modos en que la consigna se presenta al alumno por medio del código visual, este podría agregarse a la ecuación como sucedáneo claro de las reflexiones sobre la configuración del material. En Gagliardi (2017 y 2021) se menciona este aspecto: el diseño de las consignas de trabajo a partir de paratextos que jerarquizan la lectura e interpretación de la instrucción.

b) *Autoría y producción de los alumnos como material*

Las preguntas de investigación que recuperamos aquí son las siguientes: ¿Los materiales poseen un carácter cerrado o abierto? ¿Qué roles adoptan alumnos y docentes con los materiales?

En la bibliografía revisada se entiende que la autoría de los materiales corre por cuenta del docente, de organismos estatales o entidades privadas (como las empresas editoriales). Sin embargo, existe una particularidad que pone en entredicho esa asignación unilateral de la autoría a los materiales Lengua y Literatura.(7) Se nos revela, en cambio, que la autoría es múltiple, que los materiales pueden ser plurigestionados pues las producciones de los alumnos se constituyen muchas veces como materiales didácticos en un proceso educativo. Martínez, González et. al. (2024) muestran como la autoría docente también llena los vacíos dispuestos por la producción de materiales desde los organismos estatales y ante los vacíos de las políticas curriculares para la enseñanza de la lengua en casos como la modalidad de Educación Especial para personas sordas.

Las conceptualizaciones que hemos revisado separan los materiales de las respuestas o resoluciones que los alumnos llevan a cabo frente a una actividad en una situación didáctica. Tales separaciones pueden resultar comprensibles en el marco de un modelo didáctico de corte instructivo pero resulta difícil de sostener en el caso de otros modelos como la Enseñanza Colaborativa o el Aprendizaje Basado en Proyectos (Davini, 2008; Litwin, 1997). La proyectualidad implica un trabajo por etapas de elaboración y reflexión; cada estadio de la producción de los y las estudiantes se vuelve un insumo fundamental que actúa como mediación necesaria para el aprendizaje y que el docente necesita para la enseñanza. Considerándolo de ese modo, lo que inicialmente parece una respuesta frente a la consigna de trabajo se convierte en material didáctico pues se reutiliza como base para nuevas actividades y para la objetivación de los contenidos. Un proyecto de escritura de un periódico, la confección de una antología de escritos –por mencionar solo dos propuestas muy comunes– revelan que los alumnos son también autores de materiales que inciden en su propio aprendizaje pues dichas respuestas cumplen con las condiciones que hemos identificado como propias de los materiales didácticos). Entonces, cuando el docente retoma producciones de los estudiantes para trabajar aspectos de estas con el curso, lo que hace es señalar dicha condición por medio de su intervención didáctica.

Aún sin adoptar en sentido estricto el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos, muchas experiencias cotidianas relacionadas con la disciplina escolar que nos compete muestran la autoría de los alumnos como una realidad. Veamos algunos ejemplos.

Un trabajo de López Corral (2015) analiza el proceso de armado de relatos en video, específicamente pertenecientes al género *creepy pasta*, con un curso de escuela secundaria. Esta propuesta de tipo proyectual muestra que el proceso de armado de los relatos (con el texto para ser leído, la selección de imágenes, audio, compaginación y publicación) da pie a una serie de aprendizajes que no solo apuntan a contenidos de las TIC sino también a contenidos disciplinares como la puntuación (2015, p. 7). En esta experiencia, los alumnos utilizan software que “lee” y genera un archivo de audio con el relato. Como dicho programa es sensible a aspectos de puntuación y tildación la docente y alumnos reflexionan sobre esos contenidos para mejorar los textos y, por consecuencia, los videos. En una experiencia de tal planteo resulta evidente que las decisiones de los alumnos y sus producciones constituyen un insumo que mediatiza su relación con los saberes tanto como la consigna inicial de trabajo confeccionada por la docente.

Otra experiencia, referida por Gagliardi (2017) reafirma la existencia de autoría en el alumnado. En este caso se comenta una secuencia de trabajo en la cual los estudiantes crean un juego de mesa basado en relatos de terror trabajado en clase. La producción concluye el tablero y piezas de juego así como un instructivo. Los juegos resultantes se basan tanto en hechos de los cuentos leídos como en situaciones prototípicas del género. Durante el proceso de trabajo, los alumnos reflexionan sobre las convenciones genéricas y la escritura del discurso instruccional para confeccionar el material. Como en el ejemplo referido en el párrafo anterior, la resolución de los alumnos deja de ser una simple respuesta y se constituye como un material que confluye con la actividad y estrategias didácticas para generar aprendizajes. Lo mismo ocurre en propuestas de enseñanza que se basan en la producción de memes, relatos, *booktrailers* e instructivos que se registran en otros artículos del corpus B (Arias y González, 2018; Gagliardi, 2020, 2023; Huento, 2017; Marcos Bernasconi, 2017).

c) *Recursividad*

Como se puede advertir en algunos de los casos anteriores, la cuestión de la autoría va de la mano con otra propiedad. Retomamos aquí la siguiente pregunta: ¿Cómo se relacionan los

materiales con las estrategias y actividades desarrolladas en clase? En el corpus B se observa una reutilización de aquellos combinándolos cada vez con nuevas prácticas y contenidos de enseñanza. Esto ocurre especialmente cuando se toma la resolución de una consigna como insumo para una nueva actividad. Esa reutilización y recombinación es lo que denominamos *recursividad* o *carácter recursivo* de los materiales para Lengua y Literatura.(8)

Esta práctica ya había sido registrada, aunque sin el término *recursividad*, por Cuesta (2012, p. 306). En su tesis doctoral, la investigadora analizó una serie de escritos ficcionales de estudiantes a partir de una consigna de invención; las mismas se retoman para trabajar contenidos lingüísticos. Esta situación se repite en otras experiencias, ya se de forma planificada o como emergente para la intervención didáctica. Esta propiedad no es lo mismo que el “carácter abierto” que algunos autores asignan a los materiales de poseen naturaleza digital gracias a las posibilidades de los hipervínculos (Chunga Chingel, 2015). Se trata, en cambio, de un potencial de reconfiguración de los materiales producidos por el docente o por los alumnos independientemente de que el soporte sea digital o analógico.

Entre las experiencias que hemos recopilado mencionamos algunas en que se ve con claridad este carácter recursivo. Moya y López Corral (2017) desarrollan una propuesta de producción de publicidades basadas en la lectura de *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. Las producciones de los alumnos permiten reflexionar sobre contenidos como la argumentación y las temáticas presentes en la novela. Por otro lado, en Gagliardi (2016) se analiza un proyecto de escritura de un periódico basado en diferentes mitos grecolatinos; el proceso da pie a trabajar los relatos estableciendo regularidades y llegando al concepto de parodia que enhebra las producciones de los estudiantes. Marcos Bernasconi (2017) y Provenzano, (2016) muestran un abordaje gramatical de textos literarios producidos por los estudiantes; es decir, que hallan nuevas dimensiones de trabajo que los convierten en materiales para reflexionar sobre otros contenidos.

Estos ejemplos muestran también una implementación de la actividad de producción escrita (o multimodal en algunos casos) que genera otros interrogantes. Como decíamos en un apartado anterior, con frecuencia se asume que las consignas son meras instrucciones que dan pie a respuestas en las que el contenido es lo central. Por tal motivo, suele omitirse la consideración de las respuestas como un posible material que siga interviniendo en la clase. Provenzano (2016) se pregunta específicamente sobre el lugar de las consignas de escritura en las

propuestas de enseñanza. Con frecuencia se cree que las llamadas consignas de escritura de invención se ubican al final de una secuencia de trabajo, como actividad en la que se espera que el alumno plasme una serie de saberes que ha transitado; es decir, suele esperarse que la resolución del alumno frente a la consigna sirva como un instrumento evaluativo en el cual se condensarían resultados de un proceso previo. Sin embargo, Provenzano analiza una experiencia de clase donde eso no ocurre. La investigadora refiere una experiencia en registrada en una escuela secundaria. El curso había trabajado con cuentos de terror de Edgar Allan Poe y la película *Los otros*, de Alejandro Amenábar. La consigna de escritura de la docente les pedía inventar el inicio de un relato de terror. Esta consigna es retomada en la clase posterior para realizar un trabajo de reflexión sobre la lengua (específicamente, sobre los tiempos verbales en la narración y la construcción del punto de vista) y para seguir con la temática de las narraciones centradas en el terror (Provenzano, 2016). Por otro lado, Stella Maris Tapia y Lasota Paz (2018, p. 36) revisan una secuencia didáctica en la cual la actividad de escritura se ubica al inicio y sirve para realizar una evaluación diagnóstica del grupo en cuanto al uso de tiempo verbales y a los conocimientos sobre el género del terror.

La recursividad parece ser una propiedad de los materiales para la enseñanza de la lengua en general y no solo de la lengua materna. Algunos trabajos del campo del Español como Lengua Extranjera (ELE) muestran la misma propiedad. Por ejemplo, García Delgado (2018) evalúa una secuencia que incluye memes creados por alumnos como vehículo para el ejercicio de la lengua y material para una posterior sesión de revisión y discusión. Incluso en otros campos como la formación de Comunicadores, las producciones de los estudiantes alcanzan el mismo estatuto (Arango Pinto, 2018).

A modo de conclusión

La revisión y comparación que hemos efectuado en este estudio nos ha mostrado una serie de propiedades cuya consideración resulta necesaria para pensar los materiales de enseñanza dentro de la disciplina escolar Lengua y Literatura: el rol de las consignas de trabajo, la autoría diversa y la recursividad emergen como tres características que vinculan estrechamente los recursos con las estrategias de enseñanza para el área. Si estas propiedades son dimensiones sobre las que la DLL requiere consideraciones propias para comprender el trabajo docente, se

muestran también como puntos de reflexión que podrían necesitar de una revisión en los estudios sobre materiales didácticos en general.

El análisis de estas propuestas en el corpus B no muestra una definición explícita sobre los recursos. Sin embargo, la indagación *en* y *desde* experiencias y propuestas concretas, permite comprender que los materiales para enseñar Lengua y Literatura, en efecto, requieren algunas redefiniciones y especificaciones. Al comparar esto con lo que hallamos en el primer corpus encontramos algunos puntos de coincidencia y divergencia que ya hemos mencionado. Otros trabajos advierten la necesidad de reflexionar sobre la elaboración de materiales teniendo en cuenta también sus dimensiones paratextuales (Gagliardi 2021), Martínez, González, *et al* 2024

En cuanto a los aportes de esta investigación que creemos conveniente destacar figuran los siguientes.

En primer lugar, para la formación docente en el área disciplinar, dar cuenta de estas dimensiones permite desarrollar una mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje más próxima a la cotidianeidad del trabajo docente, tanto por los contenidos como por dimensiones metodológicas. Las preguntas por la relación de los materiales con las estrategias y actividades desarrolladas en clase o roles adoptan alumnos y docentes con respecto a aquellos resuenan aquí especialmente.

Para el diseño de materiales didácticos y la selección de materiales educativos, entendemos que la atención a los usos y reconfiguraciones de estas producciones permite pensarlas con atención a variables reales y frecuentes para las propuestas de Lengua y Literatura. Lo que se enseña con ellos, el carácter abierto-cerrado de los materiales y sus clasificaciones son dimensiones relevantes aquí.

En cuanto a la didáctica general y las específicas, esta mirada “desde abajo” propicia un diálogo en lo referido a las construcciones conceptuales y metodológicas de ambas disciplinas. Consideramos que los estudios de este tipo, encarados desde las didácticas específicas y con una comparación de resultados pueden resultar provechosos también para construir teoría acerca de la metodología de enseñanza y revisar las homologaciones que pueden resultar difíciles de sostener en los diferentes campos del saber. Futuros estudios de ese tipo

seguramente nos dirán más sobre las configuraciones específicas en las aulas donde se enseñan y aprenden contenidos de lo más diversos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*, 26, 1-6.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- Arango Pinto, L. G. (2018). Posibilidades del ecosistema digital desde una mirada comunicativo-pedagógica: reflexiones en torno a la elaboración de memes académicos. En: Rey Somoza, N. y Marmolejo Cueva, M. C. (coord.), *Viralizar la educación* (pp. 15-37). Esmeraldas: Pontificia Universidad Católica de Ecuador sede Esmeraldas.
- Área Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Arias, C. y González López Ledesma, A. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El Toldo de Astier*, 16, pp. 67-85
- Baptista Lucio, P.; Fernández Collado, C.; Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Machado Libros.
- Barrientos, M. L. (2019). *Investigación aplicada sobre los entornos virtuales de aprendizaje, utilizados como recurso didáctico en los institutos superiores de formación docente (ISFD) de Catamarca* (Tesis). Universidad Siglo XXI.
- Bautista Sánchez, M. G; Martínez Moreno, A.; Hiracheta Torres, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194.
- Blanco Sánchez, M. I. (2012). Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía (tesis de Maestría).
- Blázquez, Entonado, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.

Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (Comp.), *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J-P y Schneuwly, B. (1996). "La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable". *Revista Textos*, 9: 61-78.

Cabero Almenara, J. (1989). Tecnología educativa: diseño y evaluación del medio video. *Enseñanza & Teaching*, 7, 17-40.

Cabero Almenara, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.

Cabero Almenara, J. (2001). *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza*. Madrid: Paidós.

Cabero Almenara, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 22-30

Careaga, I. (2000). *Los materiales didácticos*. Méfico: Trillas.

Cebrián de la Serna, M. (1992). *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos*. Málaga: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Málaga.

Chadwick, C. B. (1988). *Tecnología educacional: Teorías de la instrucción*. Barcelona: Paidós.

Chunga Chingel, G. (2015). *Orientaciones para diseñar materiales didácticos multimedia*. Chilcayo: Recetastic.

Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de: <https://acortar.link/uCp8Vh>

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cuestas, A. (2015). Diseño de materiales didácticos: DUA, multimodalidad y educación inclusiva. *Puertas Abiertas*, 11, 1-9. Recuperado de: <https://acortar.link/Zhemou>

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Delgadillo Macías, E. (2009). ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? *Tinkuy*, 11, 107-119.

Dellarciprete, R. (2020). Diseños institucionales y saberes docentes : Dimensiones metodológicas de la enseñanza de lengua y literatura. Entrevista a Carolina Cuesta. *Plurentes. Artes y Letras*, (11), 007.

Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis). Universidad Nacional de La Plata.

Escudero Muñoz, J.M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.

Gagliardi, L. (2016). La noticia periodística en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: algunas resignificaciones (Ponencia). 4º Jornadas Bilingües, La Plata, Argentina.

Gagliardi, L. (2017). Materiales didácticos para lengua y literatura: diseño y experiencias (Ponencia). I Jornada de Diseño y Narrativas Digitales. Experiencias y casos para el aprendizaje, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: Qué, para qué y cómo. *Convergencias* 3(5), 25-49.

Gagliardi, L. (2023). Videojuegos en la clase de Lengua y Literatura: qué, para qué y cómo. *El todo de Astier*, 14(27), 1-21.

Gagliardi, L. (2021). Materiales didácticos visuales: Formación y trabajo docente en el área de Lengua y Literatura. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* 6(2), 1-25.

García Delgado, J. (2018). El humor en el aula de español a través de los memes. Un enfoque didáctico (Tesis de maestría, CIESE-Comillas). Comillas, España.

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

González López Ledesma, A. (2016). Los objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar: inclusión de tecnologías digitales en materiales didácticos de lengua y literatura. *Álabe*, 13, 1-20. doi: 10.15645/Alabe2016.13.5

González López Ledesma, A. y Arias, G. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6 (2), 1-9.

Huento, D. (2017). Los memes como abordaje de la lengua. Propuesta para trabajar el modo subjuntivo a partir de una perspectiva situada. *El toldo de Astier*, 8(15), 2-1.

Imperatore, A. (2009). Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales. En Pérez, S. e Imperatore, A. (Comps.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teórico-metodológicas* (pp. 352-365). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Ladaga, S. A.; Mazzeo, G.; Dupuy, R.; Di Tommaso, D. M. (2018) Materiales didácticos inclusivos. I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

López Corral, M. (2015). Relatos góticos y creepypasta: La narrativa tradicional oral puesta en relación con los intereses de los jóvenes. En: 3° Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: "Enlaces entre educación, conocimiento libre y tecnologías digitales". La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://acortar.link/zFQOsz>

López Martínez, M. (2014). *Los medios didácticos como facilitadores del aprendizaje* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad del Carmen, México

Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, 8(14), 3-3.

Marquès Graells, P. (2000). Los medios didácticos y los recursos educativos. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

Martínez Bonafé, J.M. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. Cómo analizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-22.

Martínez, R., González, A. G. L., Gibaudant, N., Menas, S. C., y Morales, D. (2024). De llaves y cajas negras. Documentando prácticas con materiales didácticos en escuelas bilingües de personas sordas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-21.

McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgo: Edinburgh Textbooks.

Moreno Herrero, I (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. *Educrea*, 1-14. Recuperado de: <https://acortar.link/6B6Lz>

Moya, P.; López Corral, M. (2017). "¡Llame ya!": Estrategias argumentativas y otros aspectos de la enseñanza de la lengua desde una aproximación multimodal. I Jornadas de Enseñanza de la Lengua, 31 de marzo y 1 de abril de 2017, Ensenada, Argentina. EN: *Actas publicadas*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Recuperado de: <https://acortar.link/9tsLoP>

Negrín, M. (2015). Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria (Tesis). Universidad de Granada.

Negrin, Marta (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 187-208.

Ogalde, I. y Bardavid, E. (1992). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares*. Barcelona: Graó.

Peraza, C. Gil López, Y., Pardo García, Y., Soler Cruz, O. (2017). Caracterización de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la Educación Física. *Podium*, 12 (1):4-11.

Pere Molina, J.; Devís, J.; Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, pp. 183-197.

Poggio, A. L. (2016). Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información. *El toldo de Astier*, 7(12), 80-93.

Pozuelos, F. J. y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el Currículum. Distribución de competencias y responsabilidades*. Morón: Cooperación Educativa-Publicaciones MCEP.

Provenzano, M. (2016). Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social. *El Toldo de Astier*, 7 (12), 94-104. Recuperado de: <https://acortar.link/hWxFzB>

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua* (Tesis doctoral). Ginebra, Universidad de Ginebra, Suiza.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, (12).

Romero, M. C. (2017). ¿Cuál es la diferencia entre el sapo y la rana?: cuestiones de género, cuestiones de la gramática. *El toldo de Astier*, 8(14), 14-24.

San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 26-28

Santos Guerra, M.A. (1991). Cómo evaluar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31

Schwartzman, G. (2013) Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Brocca, D. *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2013. E-Book. Recuperado de: <https://acortar.link/ZSJ96g>

Tapia, S. M.; Lasota Paz, C. (2018). De terror : planificar secuencias didácticas para primer año de secundaria. *El Toldo de Astier*, 9 (16), 30-41. Recuperado de: <https://acortar.link/BaXb9E>

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45 (2), 143-179. doi: 10.1017/S0261444811000528

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar: Los libros de texto en el aula*. Paidós Argentina.

Valles, M. S. 1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.

Verona Martel, M. C. (2006). Recursos didácticos de apoyo a la docencia universitaria especial referencia a las materias de la disciplina administrativa. *Revista docencia universitaria*, 7 (1), 1-19.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Ediciones Morata.

Zabala, A. (1991). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori.

Zilberstein Toruncha, J. (2004). Los medios de enseñanza. Su importancia en la formación de una cultura general íntegra en Addine Fernández, F. (compiladora), *Didáctica: teoría y práctica* (pp. 7-29). La Habana: Fátima Editorial del Pueblo

Notas

(1) Denominamos al área como “Lengua y Literatura” de acuerdo con los lineamientos nacionales en materia curricular que se expresan en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

(ME, 2006). A su vez, en niveles como el secundario, la titulación de los docentes a cargo del área suele ser la de Profesores en Lengua y Literatura mayoritariamente. Cabe aclarar que en las diferentes jurisdicciones provinciales, existen espacios curriculares con denominaciones diferentes (Prácticas del Lenguaje, Lengua y Literatura, Literatura, etc.) que responden a esta área del currículo federal. **(2)** Cuesta (2012, 2019) denomina “textualismo cognitivista” a la orientación de estos enfoques para resaltar el encastre entre saberes centrados en la textualidad y en los procesos psicológicos que presentan las disciplinas de referencia.

(3) Este recorte de basa en la especificidad de los desarrollos de la DDL de perspectiva etnográfica para el nivel secundario (Cuesta, 2011, 2019).

(4) Gimeno (2001) sostiene que, en esta concepción, los medios cumplen una función de control del contenido que se enseña, es decir, una función fática pues apuntan a reforzar el canal de comunicación para vehicular el mensaje.

(5) En repositorios y bancos de recursos, el uso de esta categoría forma parte de procesos bibliotecológicos de análisis documental; se lo utiliza como término controlado para clasificar los materiales para la enseñanza y volverlos accesibles en contextos digitales.

(6) Existe un parecido entre esta propuesta y el método de doble estimulación vigotskiano, para el cual se ofrece un estímulo inicial (la actividad) y una serie de estímulos auxiliares que permiten al sujeto desenvolverse. En la propuesta de Alvarado, la consigna necesita del disparador pero también de condiciones que limiten las posibilidades para que el estudiante no quede librado a una amplitud de posibilidades que resulte avasallante

(7) Entendemos que este aspecto podría ser extensible a los materiales elaborados para otras áreas del currículo; no obstante, hace falta que otros estudios desde las didácticas específicas corroboren estas intuiciones.

(8) Martínez, González *et al* (2024) ya advierten la reutilización y recursividad de los recursos didácticos en su análisis de materiales para la enseñanza de Lengua y Literatura para personas sordas en el nivel primario argentino.