



Departamento: **Lenguas y Literatura**

Sección: **Inglés**

Orientación: **Gestión de las Organizaciones**

Asignatura: **Inglés Técnico**

Nivel: **6º año**

Duración del curso: **anual**

Carga horaria: **3 hs cátedra semanales**

Profesora a cargo: **Graciela Baum**

I. FUNDAMENTACIÓN

Del marco teórico

En contextos educativos formales y en pos de su funcionamiento como sistema, es preciso explicitar las teorías pedagógicas que informan nuestras acciones docentes desde una óptica educacional general, al igual que desde la perspectiva teórica que subyace a la didáctica de la asignatura en particular.

Respecto del marco general esta propuesta se inscribe en el Constructivismo social, en cuya concepción la educación se define dinámica y críticamente y el conocimiento como construcción de índole procesual, cognitivo, evolutiva, activa y determinada socio-culturalmente.

El modelo de Lev Vigotsky representa un programa paradigmático en lo que refiere al desplazamiento de la metáfora de la construcción individual de los conocimientos por la de una apropiación mutua del sujeto y la cultura. Los núcleos de su teoría son las nociones de procesos psicológicos superiores –PPS- y de zona de desarrollo próximo –ZDP-. Los PPS son formas de regulación psicológica conscientes y voluntarias que tienen un origen histórico y social y en cuya constitución cumplen un rol central los instrumentos de mediación –herramientas, signos. Según Vigotsky, la interiorización de las formas culturales implica la reconstrucción de una actividad psicológica mediante el uso de signos según la ley de doble formación. Esta última postula que las funciones psicológicas se originan primero a escala social y luego en el plano individual, pasando de la dimensión interpsicológica a la intrapsicológica. De este modo se sostiene que el desarrollo cognitivo está condicionado por el aprendizaje y no este último subordinado a aquél. Esta concepción de la relación entre desarrollo y aprendizaje se refleja también en el concepto de ZDP. Esta se define como la distancia entre la capacidad del alumno de resolver un problema independientemente y su capacidad de resolución con el soporte o la intervención de un adulto mediador o de la acción cooperativa con un par más competente. El aprendizaje generado a partir de esta interacción –dentro de este sistema social definido por el Alumno, los Adultos o Pares y las características del propio sistema - activa procesos evolutivos internos y deviene en desarrollo cognitivo.

En referencia a la didáctica específica de la materia, ésta se enmarca, por un lado, en los enfoques socio cognitivos y, dentro de ellos, en la Instrucción basada en Estrategias. Anclamos nuestra metodología de trabajo en el aprendizaje basado en contenidos, tareas, y proyectos. Debemos decir que tanto tareas, contenidos transversales, y proyectos permiten la co-construcción del conocimiento en tanto promueven interacciones dialógicas y polilógicas. Éstas agudizan la reflexión sobre la lengua –propia y extranjera- , favorecen la socialización del error y el hetero-andamiaje , y alientan el desarrollo de la meta cognición. En el contexto específico de la comprensión de textos en Inglés merecen especial atención los procesos cognitivos y meta cognitivos implicados en la destreza para la comprensión lectora. En el marco de los aprendizajes significativos, la enseñanza explícita de estrategias de lectura -cognitivas y meta cognitivas- a lectores no expertos resignifica el acto de "leer" en el de "aprender a leer", redimensiona el "proceso" frente al "producto", y recupera el valor del "aprender" en términos del "comprender".

En el ámbito de la enseñanza por proyectos los procesos transitados (mediante la resolución de tareas, trayectos autónomos de investigación, compilación de información, toma de decisiones, desarrollo de interdependencias positivas, etc.) cobran un valor agregado ya que no sólo permiten la consecución del producto legitimado escolarmente sino que instancian un horizonte de impacto social.

De los contenidos

Los contenidos a abordar resultan de un recorte de los contenidos provenientes de las asignaturas obligatorias del CSO en la orientación Gestión de las Organizaciones. La lógica de este recorte responde a la convicción de que este bloque debe funcionar orgánicamente para lo cual el trabajo realizado desde y con el idioma Inglés debe atravesar algunas de las diversas áreas disciplinares que lo conforman. Dado que la asignatura no responde a un conocimiento de dominio en particular, es altamente viable orientarla estratégicamente hacia el tratamiento -en la lengua extranjera- de temáticas correspondientes a algunas de las materias troncales que se incluyen en la orientación. En este sentido encontramos pertinente retomar elementos de aquellas materias que por su naturaleza impliquen conocimientos cálidos, dado que lo contrario complejizaría doblemente los procesos de comprensión lectora, traducción, y puesta en proyecto. La ausencia de contenidos léxico-gramaticales, funcionales, nocionales, u otros de esta índole, se explica a partir del trabajo en el eje de los contenidos y las tareas no focalizadas. En este sentido destacamos el rol del aprendizaje incidental en función de las instancias de “*noticing*” (“darse cuenta de”) que experimenta el alumno y son debidamente abordadas en colaboración, y mediadas por el docente. Por ello no se estipulan contenidos lingüísticos *a priori*.

Contenidos mínimos

A pesar de lo arriba expuesto, proponemos unos contenidos mínimos que sirvan como orientadores de los aspectos lingüísticos (léxico gramaticales) emergentes (del texto al trabajo con los alumnos y no viceversa). Replicaremos aquí los contenidos que suelen evidenciar los textos abordados:

Uso de la voz pasiva. Análisis comparativo/contrastivo L1 y L2. La voz pasiva con <se>
Tiempos verbales: simples, perfectos, continuos.
Prefijos y sufijos.
Partes del discurso (parts of speech): adjetivos, sustantivos, verbos, verboides, adverbios. Los problemas que cada categoría plantea para la traducción.
Uso del diccionario: orden alfabético absoluto y relativo en inglés. Aceptaciones. Discriminación de acuerdo a las pistas contextuales.
Escritura procesual de cartas formales de diverso tipo (enquiry, application)

Del encuadre metodológico

El encuadre metodológico basado en tareas, contenidos y proyectos sienta las bases para el trabajo sobre los ejes de comprensión lectora y traducción de textos específicos en tanto permite responder a los interrogantes planteados a continuación.

¿A qué responde la enseñanza explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas en el ámbito de la comprensión lectora y en el contexto especificado?

¿Cuáles son los mecanismos cognitivos y metacognitivos y las estrategias cognitivas y metacognitivas implicados?

¿Cuál es el lugar asignado a la traducción y a los procesos en ella implicados?

¿Cuál es la finalidad del trabajo por contenidos, tareas y proyectos?

Como respuesta al primer interrogante debe precisarse preliminarmente que desde el punto de vista del Constructivismo social la comprensión de un texto se define como un proceso de reconstrucción del sentido – esto es, del significado y de la intención. El sentido de un texto no se construye de una vez sino que resulta de procesos cognitivos que edifican paulatinamente la representación de una situación. Así, el lenguaje transmite representaciones, realidades mentales y no físicas; los textos no son experiencias sino transmisiones particulares, representaciones verbales, de experiencias. El lector, al reconstruir esas representaciones construye otras nuevas, construye re-representaciones. Comprender un texto consiste en modificar al tiempo que se lee, ajustar los conocimientos que el texto transmite a partir de los conocimientos previos, ya construidos, que a su vez aportan las expectativas textuales a la comprensión. Estos conocimientos previos al interactuar con las marcas, pistas, o claves textuales permiten la construcción de uno o varios sentidos posibles. Esta afirmación tiene consecuencias pedagógicas, una de las cuales es la necesidad de indagar, activar y expandir los conocimientos previos de los alumnos. Esos saberes no se refieren sólo a los conceptos sino a una serie de conocimientos llamados “letrados” (Teberosky, 1995) – conocimientos acerca de los tipos de texto y/o los géneros discursivos que suponen otros aspectos del lenguaje tales como los formatos propios de cada texto, los soportes, los paratextos, el contenido genérico de cada tipo textual, las características gramaticales, etc. Otra de las consecuencias pedagógicas de lo expuesto

es la necesidad de enseñar a procesar las marcas textuales, lo cual implica la desarticulación de una creencia profundamente arraigada que consiste en el reduccionismo de las dificultades de comprensión a los problemas léxicos.

Demás está decir que el procesamiento de las claves textuales excede la resolución de problemas léxicos y es pertinente precisar -a modo explicativo- los modos en que los lectores expertos solucionan sus dificultades de léxico durante la lectura: recurren a la deducción o inferencia por las señales que pueda ofrecer el co-texto. Por otro lado, esa inferencia se verifica o se corrige mediante un procedimiento metacognitivo de "monitoreo" o "control de comprensión" y que los lectores expertos realizan de modo no consciente a medida que leen. Es en este sentido que la consulta al diccionario no ha de ser arbitraria ya que requiere ciertos conocimientos específicos tales como el orden alfabético absoluto y relativo, el significado de las abreviaturas, el manejo de remisiones sucesivas, el conocimiento o la frecuentación del "lenguaje del diccionario", y la habilidad de extraer lo esencial de una definición. La consulta es entonces una habilidad compleja, conformada por otros conocimientos y habilidades cuya ausencia obstaculiza en vez de facilitar la resolución de dificultades.

Lo mismo vale para el efecto negativo que esa detención impuesta por la búsqueda tiene sobre la recordación que un lector poco hábil pueda hacer de lo leído anteriormente, y sobre el mantenimiento del sentido de cohesión y coherencia de un texto (Marín, 1999).

Como respuesta al segundo de los interrogantes, decimos, en primera instancia, que existen lectores más competentes –más activos a la hora de procesar la información que contiene un texto- y lectores menos competentes. Los segundos carecen de o poseen en menor medida la capacidad de organizar correctamente la información nueva y relacionarla con la adquirida anteriormente. Esta actividad cognitiva deficitaria puede explicarse por la ineficacia para seleccionar e implementar estrategias adecuadas para la comprensión de textos escritos (Carretero, 2006).

Presentamos primero los procedimientos cognitivos del lector, y en relación directa con ellos tres macroestrategias cognitivas básicas de lectura junto con los aspectos metacognitivos más relevantes.

En el marco de los enfoques cognitivos, para el diseño de estrategias didácticas es preciso apelar no sólo a los conocimientos previos sino a los procedimientos cognitivos básicos implicados. Según Goodman (1996) éstos son: predicción e hipotetización (inicial e intra-proceso), inferencia, verificación o no de las hipótesis, corrección de la comprensión. De acuerdo a diversos autores (León, 1996, 1999; Kinstch, 1996; Vidal Abarca, 1999) para comprender el lector necesita:

- Construir la microestructura proposicional.

- Encontrar un orden o hilo conductor.

- Reconstruir la jerarquía de las ideas y la relación entre las distintas partes del texto para poder reducirlo a una síntesis o resumen global.

- Articular y relacionar las ideas del texto con otras ideas y nociones que allí no figuran pero que forman red con ellas.

Para que el lector inexperto haga interactuar sus procedimientos mentales con las claves del texto es necesario enseñar estrategias de lectura. Se designan de este modo a las actividades del lector, especialmente aquellas intencionales, no azarosas, que corresponden a los rasgos del pensamiento estratégico y constructivista. Comportan modos de abordar los textos lo que en cada caso depende del lector y del texto mismo, por lo que distan de ser fórmulas fijas (Solé, 1994; Marín, 1999).

En relación a las estrategias cognitivas presentamos la estrategia estructural y la inferencia. La primera supone reconocer y usar la forma del texto, por lo que requiere que el lector conozca cómo se organizan convencionalmente los textos. Al aplicar esta estrategia el lector utiliza automáticamente una estructura conocida para construir una representación coherente y organizada de la información que lee (Mayer, 1985), economizando en la inversión cognitiva de esfuerzo de comprensión o procesamiento de la información esencial (Adam, 1992). Los textos tienen una estructura o esquema que define su organización y los lectores poseen esquemas o estructuras abstractas de datos sobre los textos en su memoria a largo plazo. Las funciones de los esquemas durante la lectura consisten en proveer una estructura que permita asimilar la información entrante, dirigir la atención hacia los aspectos más importantes del texto, permitir la elaboración de inferencias, ayudar al lector a buscar información en su sistema de memoria, facilitar la integración de la información, y permitir la reconstrucción inferencial (Carretero, 2006).

La segunda macro-estrategia es la inferencia y se define como la reposición de información ausente en la superficie de un texto. Ya Bruner (1957) calificaba a la mente como una "máquina de inferencias" en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante a través de complejas relaciones abstractas no

provenientes de los estímulos. Así, cualquier proceso de comprensión textual comporta un fuerte componente inferencial, ya que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1992). Partiendo de unos contenidos explícitos e implícitos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones y elabora un modelo situacional. El resultado final es que siempre procesamos más información de la que leemos de manera explícita (Schank, 1975).

Finalmente, la metacognición en el ámbito de la comprensión de textos escritos se define como el control sobre la propia comprensión. Brown, Armbruster y Baker (1986) identifican cuatro variables: el texto, la tarea, las estrategias, y las características del sujeto y del alumno, donde la metacognición involucra los siguientes procesos de autorregulación: clarificar los propósitos de la lectura, clarificar las demandas de la tarea, identificar los aspectos importantes del mensaje contenido en el texto, centrar la atención en las ideas principales, monitorear las actividades realizadas para determinar el nivel de comprensión, autointerrogarse para determinar si los objetivos preestablecidos se están cumpliendo, tomar acciones correctivas ante fallos en la comprensión, evitar interrupciones y distracciones. Por su parte Ríos (1991) define la autorregulación como un proceso en tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

El tercero de los interrogantes –relativo a la inclusión de la traducción como macro-tarea “de segunda generación” (Ribé y Vidal, 1993)- implica la convicción de que los procesos implicados en ella involucran tanto el desarrollo comunicativo como cognitivo. Sabemos que traducir y trasladar no son homologables; la traducción presupone un proceso de interpretación pre e intra tarea, tanto a nivel léxico, proposicional, textual, y pragmático; involucra fuertemente procedimientos gramaticales y discursivos comparados y contrastivos entre lengua de partida y lengua meta, al igual que instancias de reflexión metacognitiva pre, intra y post tarea. Esto implica tanto activación de “input” como de “output” lingüístico, procesamiento intensivo de la información, y aproximaciones sucesivas a una versión final producto –en este caso- de conversaciones colaborativas intergrupales.

En relación al cuarto interrogante, sostenemos el valor del conocimiento procedimental frente al conocimiento declarativo, donde el “saber” no implica ni garantiza el “saber hacer”, y donde el “saber hacer” y especialmente el “saber hacer colaborativamente” genera nuevos estilos motivacionales, promueve aprendizajes significativos y agencializa al alumno cognitiva, metacognitiva, social y afectivamente. En este contexto, podemos decir que el binomio conocimiento-acción se retroalimenta positivamente ya que los procesos implicados en la ejecución de proyectos en grupos colaborativos comprometen el pensamiento y la acción estratégicos por parte del alumno.

II. OBJETIVOS

Se plantean como objetivos generales:

Que los alumnos logren la competencia necesaria para aproximarse estratégica y exitosamente a textos específicos del área disciplinar.

Que los alumnos desarrollen una actitud positiva hacia la lengua meta en virtud de las relaciones interlingües de complementariedad entre L1 y L2 definidas en términos de influencias translingüísticas.

Que los alumnos transiten aspectos del “aprender haciendo” en el dominio del aprendizaje por proyectos que los alumnos desarrollen habilidades sociales a partir del trabajo en grupos colaborativos.

Que los alumnos alcancen niveles de autonomía suficientes para lograr la transferencia intercontextual de los conocimientos adquiridos.

Se plantean como objetivos específicos:

Que los alumnos desarrollen macro-estrategias de comprensión lectora en la lengua meta para abordar textos específicos.

Que los alumnos adquieran las técnicas y procedimientos básicos pertenecientes al ámbito de la traducción de textos específicos.

Que los alumnos logren un buen control metacognitivo sobre su comprensión y producción, viabilizando procesos de revisión, edición, reformulación, auto y co-evaluación.

Que los alumnos gestionen, diseñen, co-conduzcan, expongan y socialicen sus proyectos.

III. CONTENIDOS

Agrupados en unidades temáticas afines a las asignaturas de Gestión de las Organizaciones del CSO.

Articulación con Gestión Organizacional

Tipos de organizaciones.

Características generales de las organizaciones

Organizaciones con y sin fines de lucro

La relación de las organizaciones con el conocimiento en el escenario del siglo XXI

Comunidad de Práctica (CoP) y su aplicación en el entorno organizacional.

Trabajo por proyectos: Creación de la página web de una ONG anclada en el contexto local y/o Creación de una CoP con sus tres ejes fundamentales.

Creemos pertinente encuadrar el trabajo por proyectos en este eje temático dado que en él es posible así transversalizar el proyecto del Colegio.

IV. METODOLOGÍA DE TRABAJO

En el contexto de la comprensión, traducción de textos escritos en una lengua extranjera, y enseñanza por contenidos, tareas y proyectos, la percepción de complejidad vehicular puede determinar que el proceso interpretativo se vea doblemente obstaculizado: no sólo por aspectos léxicos, gramaticales, sintácticos, y semánticos, sino también por rasgos culturales y socio-lingüísticos inherentes a la lengua en cuestión. Es en esta complejidad duplicada donde radica la necesidad didáctico-metodológica de:

Una aproximación conceptual al texto a partir de los esquemas de conocimiento previos de los alumnos relativos al mundo, a la cultura, a sus experiencias y representaciones de ellos. En esta instancia juegan un rol fundamental los materiales didácticos –en tanto medios y recursos físicos y simbólicos- que resulten intra e intersubjetivamente significativos (material auténtico y actualizado en diversos soportes: hipertextos; diarios, revistas, folletos on-line e impresos; artículos especializados, abstracts, películas, etc. pertinentes para cada temática a abordar).

Una aproximación formal al texto desde análisis contrastivos y comparados, promoviendo una relación solidaria entre la lengua de partida y la lengua meta, favoreciendo las percepciones de transferibilidad de la lengua de partida en su modalidad textual escrita, y recuperando las instancias de transparencia léxico-gramatical. Cobra aquí importancia –ante instancias de sistematización lingüística donde las relaciones L1/L2 no son inferibles- el uso de conceptualizaciones convencionales particularmente de la gramática de la lengua, dado que pueden resultar de familiaridad significativa para los alumnos por frecuentación en la L1 durante el proceso educativo en curso y, por ende, facilitar la transposición didáctica de nociones, conceptos, y patrones.

Una aproximación estratégica al texto desde la enseñanza explícita de herramientas o recursos –entre los cuales el uso del diccionario ocupa un lugar de relevancia- que viabilicen y optimicen la comprensión y traducción, atendiendo no sólo a los procesos cognitivos implicados sino apuntando a la reflexión sobre las vías de procesamiento y resolución utilizadas. Se trata entonces de la coconstrucción de un alumno con niveles crecientes de competencia y autonomía -conceptos, ambos, directamente relacionados a los de transferencia intercontextual y conocimiento procedimental ;un alumno capaz de aplicar lo aprendido al ámbito de la comprensión lectora y traducción en su futuro campo disciplinar.

Una aproximación vivencial a los contenidos que se hayan aprendido, comprendido, inferido, en función de un proyecto cuya consecución implicará la recuperación, re instanciación y re contextualización de conocimientos declarativos y procedurales al servicio de una tarea de orden superior o de tercera generación.

La comprensión de textos y su traducción ha de considerarse conceptual y procedimentalmente como un instrumento para otros aprendizajes. En contextos académicos la comprensión de textos – tanto en la lengua del alumno como en una lengua extranjera- atraviesa todas las disciplinas y debería atravesar todas las didácticas disciplinares, funcionando así como eje transversal para vehicular los diversos tipos de aprendizaje. Uno de estos aprendizajes es la producción de traducciones de valor genuino, y socializables; otro de estos aprendizajes puede plasmarse en un proyecto que reconstruya el sentido de un trayecto curricular y lo re signifique en el marco de una práctica discursiva de otra índole.

Si, como dijimos anteriormente, el proceso interpretativo con sus tres variables (alumno, contexto, y texto) puede verse doblemente obstaculizado en la lectura de textos en Inglés, su traducción y

puesta en proyecto, análogamente podemos afirmar que la situación áulica presupone la configuración de un rol docente doblemente mediador entre las tres variables mencionadas. Un docente capaz de proveer al alumno del andamiaje necesario para que la co-construcción antes mencionada devenga en un proceso de auténtica interactividad, un docente capaz de proponer desafíos razonables para que en este entorno mediado el alumno pueda acceder a su zona de desarrollo próximo, un docente cuyo currículum expreso posea marcos de referencia débiles (Bernstein, 1971) de modo tal que se vuelva permeable a las necesidades, inquietudes e intereses de los alumnos, y por ende sea potencialmente negociable.

De otro modo no se rompen los circuitos reproductivos de abordajes lineales de textos poco o nada significativos cuya lógica no hace más que reforzar en los alumnos la autopercepción de inexperticia.

Actividades (1)

A los fines descriptivo-formales recurrimos a la división de los momentos de la clase en tareas de Prelectura, Lectura, Post-lectura y Traducción. A la Pre-lectura corresponden las actividades de hipotetización, predicción, y activación de los conocimientos previos; a la de Lectura las de interpretación de claves textuales, y aplicación de conocimientos letrados; y a la de Post-lectura la reconstrucción del sentido global del texto y recordación de lo leído. Las tareas meta cognitivas atraviesan estos tres momentos y se materializan en preguntas sobre el cumplimiento de los objetivos del alumno, sobre las dificultades encontradas y los medios utilizados para resolverlas.

La elección de los textos responde por un lado a criterios motivacionales y, por otro, a la creencia de que activará un bagaje significativo de conocimientos previos en general, y de conocimientos letrados en particular. Proponemos entonces el uso de textos:

Con apoyatura para textual

Con una estructura textual predominantemente descriptiva/explicativa

Con marcas co-textuales claras y abundantes

Con marcadores discursivos claros y abundantes

Con dispositivos de cohesión claros.

Los textos seleccionados, de acuerdo a parámetros de secuencia y progresión, se corresponderán con las diversas etapas lectivas de la materia por lo que cada uno presupone que los alumnos ya han estado expuestos y han procesado textos de menor complejidad, y han resuelto tareas con menor demanda cognitiva.

Las tareas relativas a los textos se formulan por escrito y se administran en inglés y, en caso de respuestas lingüísticas por parte de los alumnos, éstas se componen en español.

Se favorece la resolución de tareas en grupos colaborativos ya que promueven la interdependencia positiva, la responsabilidad intra e interindividual, y el flujo de información significativa.

Fase de prelectura

Objetivos:

Propiciar la aplicación de estrategias metacognitivas

Establecer el contexto situacional

Sensibilizar psicológicamente al alumno respecto del tópico

Activar conocimientos previos acerca del tópico

Promover acciones de anticipación e hipotetización

Procedimientos:

Ingreso de material didáctico pertinente periférico al texto (documentos relacionados, fragmentos de películas, ilustraciones, historietas, etc.)

Exploración de claves paratextuales -en el texto específico- lingüísticas y no lingüísticas a través de estrategias de interrogación y de solución de problemas.

Patrón de Interacción:

Docente >>> Alumnos

Alumnos

Alumno >>> Alumno

Tiempo estimado: 20'

Fase de lectura

Objetivos:

Alentar la verificación de hipótesis

Promover una mejor comprensión global

Favorecer la interpretación de marcas textuales para cohesión, coherencia, e inferencia.
Promover la activación y aplicación de conocimientos letrados.
Fomentar el entrenamiento en lectura rápida y lenta
Procedimientos y Tareas:
Lectura silenciosa
Utilización de estrategias de interrogación objetivas, subjetivas, y de resolución de problemas.
Patrón de Interacción: individual / grupo colaborativo
Tiempo estimado: 40' (según longitud y complejidad del texto)

Fase de post-lectura

Objetivos:

Favorecer la reconstrucción del sentido general del texto
Promover la formación de redes con el conocimiento previo

Patrón de Interacción: grupo colaborativo

Procedimientos:

Recuperación de lo leído mediante técnicas de asociación de ideas

Producir un nuevo texto mediante traducción

Técnicas de co-evaluación

Tiempo estimado: 60'

Actividades (2)

Proyecto

El proyecto se iniciará en el tercer trimestre del ciclo lectivo ya que supone la frecuentación de algún material de lectura pertinente para los temas mencionados en III y más específicamente en torno a organizaciones sin fines de lucro. De todos modos la lectura continuará durante el proceso del proyecto.

Los alumnos podrán agruparse espontáneamente siempre que se respete el marco de trabajo por habilidades mixtas.

El profesor proveerá a los alumnos de una hoja de ruta que pautará el trabajo mediante preguntas generadoras y ofrezca recursos *web* –al estilo *treasure-hunt* (búsqueda del tesoro virtual)- confiables y relevantes. Se pautará también el soporte para la presentación final.

Pasos:

- a. elección del contenido a investigar y trabajar
- b. lectura de la guía de trabajo
- c. definición de un plan de trabajo con actividades escolares y extraescolares, y fijación de plazos para entregas parciales y finales
- d. definición de instancia expositiva oral

V. EVALUACIÓN

Se favorecerá una evaluación formativa continua orientada hacia la valoración del proceso de construcción en grupos colaborativos donde se ecualizan los niveles de responsabilidad intra e interindividual, se promueve la interdependencia positiva, y donde cada miembro del grupo colaborativo es elegible para responder por los procesos y productos grupales. Esta configuración grupal comporta un ámbito privilegiado para procesos de auto y co-evaluación.

Se favorecerá también una evaluación sumativa y acreditativa orientada hacia la valoración del proceso y producto individual, a articularse en dos instancias de examinación trimestrales al mediar y finalizar cada trimestre, excepto en el tercero donde habrá una instancia de examinación sumada a la valoración del proyecto y su exposición oral.

VI. RECURSOS AUXILIARES

Los materiales didácticos ingresan:

En soporte papel (literatura especializada: artículos provenientes de libros, revistas, journals, publicaciones. Diccionarios monolingües y bilingües, glosarios, etc.)

En soporte virtual (hipertextos, portales de Internet, sitios Web)

VII. BIBLIOGRAFÍA

Para el profesor

- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bamford, J. & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. New York: Cambridge University Press.
- Bennett, Neville. (1979) *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata.
- Beaugrande, R. de. (1980). *Text, discourse and process*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Beaugrande, R.A. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Brown, A.L., Armbruster, B.B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Brown, A.L., Campione, J.C. y Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. En J.S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heider, K. F. Muenzinger, Ch. E. Osgood, y D. Rapaport (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor / Aprendizaje.
- Cortina, A. (1996) *El Quehacer Ético. Guía para la Educación Moral*. Aula XXI. Santillana. Madrid, España.
- Dan Danserau, D. F. (1985): "Learning strategies skills", en J. W. SEGAL y otros (eds.), *Thinking and learning skills*, vol. 1. Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- D Day , R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. OUP. Hong Kong.
- H Hollet F ried-Booth, D. 1986. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press, Introduction.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 3, 371-395.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 2, 163-182.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- Wenger, Etienne (1998) 'Communities of Practice. Learning as a social system', *Systems Thinker*, <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Accessed December 30, 2002
- Wenger, Etienne (c 2007) 'Communities of practice. A brief introduction'. *Communities of practice*[<http://www.ewenger.com/theory/>. Accessed January 14, 2009]
- Wenger, Etienne and Richard McDermott, and William Snyder (2002)*Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.
- León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24
- León, J. A. y Carretero, M. (1995). Intervention in Comprehension and Memory Strategies: Knowledge and Use of the Text Structure. *Learning and Instruction* , 5:203-20. Traducción para este posgrado
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Signos*, 34, no.49-50, p.113-125.
- León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (Ed.), *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.
- Mannes SM, Kintsch W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction* 4(2):91-115
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aique.
- Mayer, R.E. (1987). Instructional variables that influence cognitive processes during reading. En B.K. Britton y S.M. Glynn (Eds.), *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Mayer, R.E. (1984). Aids to Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 19, 30-42.
- Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99, 3, 440-466.

- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook on Reading research* (pp. 319-352). New York: Longman.
- Nisbett, J. y J. Scucksmith (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana
- Nunan, David. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunam, David. Richards, Jack. (1990) *Second Language Teacher Education..* CUP.
- Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. La crisis de la enseñanza media. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Kapelusz. Bs. As., Argentina
- O'Malley and Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics.
- Ox Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies –what every teacher should know*. Heine and Heine.
- Palincsar, A. S. Y A. L. Brown (1984): “Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities”, en *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pozo, J. I. (1990): “Estrategias de aprendizaje”, en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, 199-221.
- Ribé, R. & Vidal, N. 1993. *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann, Introduction.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: an introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- Schank, R.C. (1975) El papel de la memoria en el procesamiento del lenguaje. En Ch. Cofer (Ed.), *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó / ICE.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- Vigotsky L. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. (1era. edic: 1934).
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica Grijalbo. (1era. edic.:1978).
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1).

Para el alumno:

Textos auténticos provistos por el docente.