

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas**

**Asignatura: CAPACITACIÓN EN IDIOMA INGLÉS I**

---

Año lectivo: 2024

*Régimen de cursada:* Cuatrimestral (1er cuatrimestre)

(2do cuatrimestre para alumnxs de Psicología)

*Profesora a cargo:* Prof. y Trad. Ana María Coria (Mag)

*Profesora Adjunta:* Prof. Cristina Heras (Mag.)

*Equipo docente:* Prof. Susana Cáceres –Especialista en Enseñanza Universitaria (JTP); Prof. y Trad. Candela Pérez Albizú (Mag.) (JTP); Prof. y Trad. Andrea Laura Lombardo (Mag.) (Ayudante Diplomada); Trad. Lucas Armocida (Ayudante Diplomado)

---

## **FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS**

La materia Capacitación en Idioma Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata está dirigida a un grupo por demás heterogéneo. Lxs alumnxs proceden de las carreras de Bibliotecología Documentalista, Profesorado en Educación Física, Profesorado en Historia, Profesorado en Filosofía, Ciencias de la Educación, Profesorado en Geografía, Profesorado en Letras, Profesorado en Psicología, Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Francés, Profesorado en Portugués, Sociología y Profesorado en Matemáticas.

El acceso a textos en inglés específicos de la disciplina de estudio es de vital importancia para alumnxs universitarixs: contribuye a su permanente especialización, lxs prepara para su formación académica y de investigación y facilita su inserción en el mundo laboral. Sin embargo, el objetivo de la asignatura no es únicamente desarrollar competencias lectoras a través de la exposición a textos de especialidad. La cátedra se inscribe dentro

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

del marco conceptual que considera la lectura como una práctica social (Halliday, 1982; Vygotsky, 1986 [1962]). La comprensión del texto - entendido como una unidad de significación (M.A.K. Halliday, 1985, 1994, 2004, M.A.K. Halliday y C.M.I Mathiessen (2014), M.A.K. Halliday y R. Hasan (1976); M.A.K. Halliday (1982) M.A.K. Halliday y R. Hasan (1990 [1985]), N. Assadi (2012), G. Thompson (2014), W. Almurashi (2016), G Thompson et al (2019) - se presenta como una actividad del lenguaje, resultado de un aprendizaje social y por lo tanto se busca que l@s alumn@s adquieran conciencia y se enfrenten a una multiplicidad de géneros vinculados a diferentes contextos socioculturales para ayudarl@s a desarrollar habilidades de comprensión en contextos reales (J.R. Martin and D. Rose (2008), M. Melissourgou y K Frantzi (2017), A.M. Coria, M.C. Spínola y A. Montemayor-Borsinger (2019).

Entendemos que, si la investigación en lectocomprensión en L1 es compleja, la situación se complejiza mucho más en contextos en lengua extranjera. Lxs lectores en L2 a menudo enfrentan los textos con conocimientos lingüísticos muy bajos. La falta de conocimiento gramatical en L2 sugiere que el lector en una lengua extranjera necesita una base de conocimiento estructural y de organización textual semántico-discursiva para una más efectiva comprensión lectora en L2. (Graber y Stroller, 2002: 43, Schleppegrell, 2012, Schleppegrell y Oteiza 2023). Entendemos en este sentido “gramática” no como un listado de reglas prescriptivas sino como “hacedora de significados” (M. Acevedo, 2020 y M. Macken- Horarik et al (2018).

Tal como establece la hipótesis del umbral lingüístico, lxs lectores en lengua extranjera necesitan un umbral mínimo de conocimiento de vocabulario y estructuras para poder poner en práctica las estrategias lectoras que pueden emplear en su abordaje de textos en L1. Es decir, es necesario cruzar un determinado umbral lingüístico mínimo para que las habilidades lectoras en L1 puedan ser transferidas al contexto específico en L2 (Alderson, 2000). En palabras de Alderson (1984:4):

una lectura poco efectiva en una lengua extranjera se debe a que no se emplean las estrategias lectoras de la lengua materna en la lengua extranjera. Lxs buenxs lectores en una primera lengua leerán bien en lengua extranjera una vez que hayan alcanzado un umbral lingüístico determinado en la lengua extranjera. (Traducción propia)

Para muchxs de nuestrxs alumnxs lectores, entonces, es muy difícil lograr eficiencia en su comprensión (y posterior producción) lectora en forma natural, sin la intervención del docente. Y, si bien es cierto que ese umbral de conocimiento mínimo varía según el lector, el texto y el tema, también es cierto que hay estructuras álgidas que tienen más peso a la hora de la comprensión textual y que, cuando no son interpretadas adecuadamente afectan

en mayor grado la comprensión global y por eso, nuestra hipótesis es que esas estructuras deben ser reconocidas e interpretadas con la ayuda del docente.

Entendemos que como docentes podemos ayudar a nuestrxs alumnxs a crecer como lectores autónomxs y críticxs si logramos que tanto los textos seleccionados como nosotros como docentes actuemos a modo de “andamiaje” facilitador (ZPD- Zona de Desarrollo Próximo). (Vygotsky, 1962).

En cuanto a nuestro enfoque para desarrollar competencias de lecto-comprensión textual, está encuadrado en el marco de **Modelos Interactivos** (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Bernhardt, 1991; Carrell, 1992). En estos modelos, se trata de promover la interacción entre los procesos ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down). Es decir, se trabaja la circulación de información de los procesos perceptuales a los conceptuales y viceversa. La lectura se concibe desde esta perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar – “bottom-up” (ascendente) y “top-down” (descendente) – por otro. En este tipo de relación con la lectura es tan importante el texto como el conocimiento previo que posee el lector.

Abordar una propuesta interactiva en el terreno de la lectura nos remite a la consideración de la noción de “esquema” (*schema*) introducida por Bartlett (Bartlett, 1932). De acuerdo con la teoría de “esquemas”, el texto no conlleva significado, sino que da direcciones al lector para usar y construir significados sobre la base de estructuras cognitivas almacenadas en la memoria a largo plazo. Pero los distintos esquemas que forman parte del conocimiento del mundo no son suficientes para una comprensión apropiada. De ahí que también deban ponerse a funcionar los esquemas lingüísticos.

Coincidimos con Swaffar (Swaffar, 1988) en que un texto no es la suma de las definiciones en el diccionario y que la lectura comprensiva es un proceso individual en el que deben considerarse: a) la conceptualización de la información explícita en el texto; b) la conceptualización de la intencionalidad creada por el autor; c) la conceptualización de la significación que el mensaje tiene para el lector. El primer factor, lo que afirma el texto, se verifica a través del texto. El segundo factor, inferencias a partir del lenguaje explícito, conecta la información del texto con la información (conocimiento previo) que trae el lector. El tercer factor, la significación, sólo se verifica a través del lector.

En el caso de nuestrxs alumnxs, lectores con nivel lingüístico bajo a nulo en L2, el análisis que hagan de palabras, estructuras y funciones va necesariamente a ser mucho más detallado que en el caso de enfrentarse a un texto en L1. En este punto de nuestro desarrollo teórico nos preguntamos como docentes, entonces: ¿un rendimiento poco exitoso en comprensión lectora en L2 debe verse como un problema estrictamente

lingüístico o como un problema de uso inapropiado de estrategias lectoras? Consideremos las dos hipótesis que se han desarrollado a partir de estas dos visiones teóricas:

La Hipótesis del Umbral Lingüístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*) establece que es necesario que el lector tenga un umbral mínimo de conocimiento en L2 para que logre una satisfactoria comprensión textual; la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (*Linguistic Interdependence Hypothesis*) establece que la transferencia apropiada de ciertas estrategias lectoras de L1 permite compensar las limitaciones lingüísticas. Es decir, el punto central del debate consiste en dilucidar si los problemas en interpretación textual son de índole lingüístico o de comprensión lectora.

Bernhardt, E. y Kamil, M. (Bernhardt, E. y Kamil, M., 1995) explican que, a pesar de que no existe evidencia concluyente de que una de las dos hipótesis sea la correcta, los resultados de las investigaciones demuestran que en una buena comprensión lectora supone el aporte de los dos factores: conocer la lengua y saber leer. Entonces, acordamos que la capacidad lectora supone conjuntamente el reconocimiento de palabras (decodificación), la comprensión y la adaptación de estrategias al fin perseguido.

Entendemos que la lectura debe ser un proceso en el cual el lector busque activamente el significado de lo que lee. El resultado de esa búsqueda depende de la pericia con que el lector integra sus conocimientos previos con la información en el texto, lo que le permite alcanzar niveles de comprensión diferentes. Por eso, nuestra propuesta apunta a que nuestros alumnos logren conocimientos sintácticos, semánticos, pragmáticos, de estructura textual, de esquemas mentales, de dominio específico y de procesamiento textual que les ayuden a lograr una satisfactoria interacción con el texto.

Nos apoyamos básicamente en la Lingüística Sistémico-Funcional de M.A.K. Halliday (Halliday, 1985, 2004, 2014). En principio, porque además del contexto inmediato del texto tiene en cuenta el contexto cultural; y, porque siendo de base funcional entiende el lenguaje humano “al servicio de las funciones que realiza”. Halliday ha desarrollado una gramática social (Halliday, 1982). Esto hace a su enfoque compatible con una conceptualización de la lectura como práctica social y a los textos como “artefactos sociales” (Wallace, 2005:13).

Otra ventaja de la gramática hallidayana como herramienta para el análisis de textos, y en esto también coincidimos con Catherine Wallace, (Wallace, 2005:32) es que permite a los alumnos, aunque posean diferentes niveles de sofisticación lingüística, diferentes puntos de entrada al análisis gramatical. Ya hablamos de la heterogeneidad de nuestra audiencia, heterogeneidad que se manifiesta en forma muy significativa en los conocimientos gramaticales. El enfoque sistémico les facilita la comprensión lectora aún a aquellos para quienes los conceptos gramaticales son absolutamente nuevos.

En conclusión, desde una perspectiva interactiva del proceso de lectocomprensión en lengua extranjera se tratará de guiar a lxs alumnxs en el uso apropiado de estrategias de comprensión textual para que, en base a su conocimiento del mundo, partan de un procesamiento global del texto a partir de una idea principal y predicciones. Se les enseñará a reconocer tipología textual y estructura retórica como así también los distintos significados de las oraciones en contexto; se analizarán las características generales de los textos y se realizará su microprocesamiento en la medida en que contribuya a la comprensión (grafemas, fonemas, sintaxis, relaciones locales entre proposiciones y contexto pragmático). Para facilitar este microprocesamiento del texto se incorporarán actividades enfocadas hacia el reconocimiento de las formas correctas de la lengua extranjera, en particular de aquellos puntos gramaticales que, por no ser reconocidos o ser interpretados en forma errónea puedan distorsionar el mensaje original. Por último, para la decodificación léxica se favorecerá el uso de diccionarios bilingües (en particular los de enfoque discursivo).

## **EXPECTATIVAS DE LOGRO**

En base al marco teórico de este Programa, el objetivo general de la lectocomprensión en lengua extranjera será desarrollar en lxs estudiantes una competencia lectora que trascienda al curso mismo y que en su futuro desempeño profesional sean lectores independientes capaces de:

- Reconocer las características sociodiscursivas de los textos que enfrentan
- Conocer los elementos lexicales, gramaticales y discursivos básicos para una interpretación efectiva
- Utilizar las estrategias adecuadas para facilitar la comprensión según sus diversos propósitos de lectura
- Comprender las funciones de los marcadores de cohesión y coherencia como instrumento para interpretar un texto
- Recurrir a sus esquemas textuales y conocimientos previos para lograr una exitosa comprensión del texto
- Conocer la distinta información que un diccionario bilingüe brinda y las técnicas adecuadas para hacer buen uso del mismo
- Evaluar con actitud crítica la relevancia del material interpretado para los fines que desean darle
- Convertirse en lectores autónomos construyendo y reconstruyendo los sentidos del texto

## 2. CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

### 2.1. CONTENIDOS

Si bien en principio se desarrollará un orden secuencial de tratamiento de los temas, en algunos casos podrán abordarse según las necesidades que surjan del texto en discusión y de los lectores.

**UNIDAD 1:** Diferencias entre las habilidades de habla/escucha vs. lectura/escritura. Características de la lectura en lengua materna y extranjera. Los diferentes modelos de lectura: modelos ascendentes, modelos descendentes, modelos interactivos. Las estrategias de transferencia. Aspectos socio-lingüísticos del texto: tema, audiencia y propósito del texto. El rol del lector: habilidades y estrategias de un buen lector en lengua materna y extranjera. Estrategias de detección de coherencia: identificar el macro-marco del texto; utilización de conocimientos previos; identificación de información clave en el texto. Las tipologías textuales; la tipología de Werlich (1975): base descriptiva, base narrativa, base expositiva-contextual, base argumentativa, base directiva.

**UNIDAD 2:** El texto como unidad de significado. Las funciones del lenguaje según Halliday reflejadas en el texto. La lectura como construcción de significado. Los indicios en el texto: ortografía, puntuación, párrafos, formato, elementos multimodales, macro y microestructura. Los ciclos en la comprensión lectora: visual, perceptual, sintáctico, semántico. Los diferentes significados en el texto: conceptual, proposicional, contextual y pragmático. Idea principal, ideas secundarias y jerarquía de ideas. Estructura retórica: reconocimiento de la intención del escritor.

**UNIDAD 3:** Las clases de palabras: categorías gramaticales. Funciones del habla según Halliday. La frase nominal y sus componentes. Artículos definidos e indefinidos. Pronombres personales, posesivos y reflexivos. Adjetivos posesivos. Adjetivo como modificador del sustantivo. Determinantes: indefinidos y numerales. Caso genitivo. La frase verbal y sus componentes. Verbos “*be*,” “*have*” y “*do*”: su función como principales y auxiliares. Tiempos verbales. Transitividad: voz activa y voz pasiva. Modalidad: importancia de los verbos modales en la decodificación del texto. Formas no personales del verbo y sus funciones. Verbos frasales. Estructuras con sujetos formales: “*it*,” “*there*”. Estructuras de comparación. Estilo directo e indirecto. Inversión en el orden oracional. Afijos: prefijos y sufijos.

**UNIDAD 4:** La organización de la información: la progresión temática. Las vetas de significado en el texto. La textura según Halliday (Halliday y Hasan, 1976). El concepto de cohesión. Los tipos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica. Las relaciones entre las cláusulas. Grupos adverbiales y preposicionales. Relaciones paratácticas e hipotácticas. Los distintos niveles de abstracción: léxico-gramatical, semántico-discursivo, ideológico.

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

## 2.2. Bibliografía obligatoria para los alumnos:

-Coria, A.M.; Cáceres, S.; Heras, C.; Pérez Albizú, C. *Guía Gramatical 2017*. Publicación interna de la cátedra Capacitación en Inglés I y II.

-*Diccionarios bilingües inglés-español/español-inglés sugeridos (seleccionar uno):*

COLLINS SPANISH DICTIONARY. SPANISH ENGLISH/ ENGLISH SPANISH. 2007

DICCIONARIO OXFORD POCKET PARA ESTUDIANTES ARGENTINOS DE INGLÉS. 2023. 3RA EDICIÓN.

DICCIONARIO LONGMAN POCKET PARA ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS. 2013. 2DA EDICIÓN.

OXFORD SPANISH DICTIONARY- ENGLISH *SPANISH, SPANISH ENGLISH*. 2003

MACMILLAN POCKET DICTIONARY ENGLISH SPANISH, SPANISH-ENGLISH. 2013.

-*Diccionarios bilingües inglés-español/español-inglés (on-line) sugeridos:*

<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/background>

<https://www.wordreference.com/>

<https://www.collinsdictionary.com>

-*Gramáticas de consulta sugeridas (bibliografía no-obligatoria):*

Inglés:

EASTWOOD, J.,( 1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

PARROTT, M., (2000). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

QUIRK, R. and GREENBAUM, S. ,1991. *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman Group U.K. Limited.

SINCLAIR, J., (1993). *Collins Cobuild English Grammar*. Birmingham: Harper Collins Publishers.

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

SWAN, M., (1995). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

THOMSON, A.J. AND MARTINET, A.V., (1983). *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Español:

GARCÍA NEGRONI, M. M., (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor

### **3. METODOLOGÍA DE TRABAJO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN**

#### **3.1. METODOLOGÍA**

Se trabajará con textos auténticos en la medida en que sea posible, que se ajusten a los intereses y las necesidades de los alumnos de manera que aseguren un aprendizaje contextualizado y significativo. En las clases, se incentivarán las anticipaciones de los alumnos a partir de la identificación de pistas formales, socioculturales, textuales y paratextuales.

Tanto las clases teóricas como las prácticas tienen un carácter teórico-práctico. Sin embargo, en las clases teóricas se pone énfasis en los constituyentes clausulares a partir de “Andamiajes Teóricos” –documentos de análisis de estructuras álgidas que concentran los significados más críticos para una comprensión lectora efectiva. Todo el material de “Andamiajes Teóricos” se comparte en Campus. El abordaje de los textos seleccionados se realiza por medio de:

- actividades guiadas de lectura, análisis e interpretación
- uso apropiado del diccionario bilingüe en versión papel /on line
- reconocimiento de unidades de sentido y unidades de traducción
- traducción de segmentos del texto con el objetivo de trabajar, por ejemplo, cognados, falsos cognados (lexis) y estructuras específicas (frases nominales, formas verbales), voz pasiva y cláusulas relativas entre las principales estructuras álgidas hacedoras de significados.
- desarrollo de estrategias de aprendizaje en general y de lectura en particular

#### **3.2. EVALUACIÓN**

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

Todas las instancias de evaluación (parciales, recuperatorios y finales) son escritas. Para la evaluación se considera la pertinencia de las respuestas en relación al texto, como también la claridad y coherencia en la redacción de las mismas.

Esperamos que la evaluación escrita al cabo del primer cuatrimestre nos muestre como nivel mínimo la capacidad de lxs alumnxs de interactuar con textos de diferentes géneros de forma tal que puedan entender conceptos generales, distinguir “hecho” de “opinión” y aquellos detalles que contribuyen al propósito comunicativo del texto. Lxs alumnxs deberán ser capaces de responder a diferentes consignas/guías para dar cuenta de la comprensión de los textos de forma integral - es decir comprensión de los rasgos lingüísticos, situacionales, de necesidades comunicativas y de estructuración prototípica.

Como docentes evaluadores, nuestro objetivo no es juzgar errores en términos de “todo o nada” sino en términos de grados de aceptabilidad. Por eso, evaluamos la magnitud del error en términos de la incidencia en el significado del texto.

Sager (1983), por ejemplo, propone una clasificación según el tipo de error:

- Inversión de significado
- Omisión
- Adición
- Desviación
- Modificación

y según el efecto del error:

- Lingüístico (¿afecta el error a la parte principal o secundaria de la oración?)
- Semántico (¿afecta el error al argumento principal o, por ejemplo, un ejemplo?)
- Pragmático (¿afecta el error la intención de un modo significativo?)

La de Sager es una clasificación que resulta muy útil en nuestro contexto. Sin embargo, en el caso particular de lxs alumnxs que cursan Capacitación en Inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP también debemos considerar dos tipos de errores que afectan una o, en ocasiones, más de una de las áreas mencionadas: puntuación y ortografía.

En cuanto a la evaluación del proceso, la cátedra la evalúa de diversa forma:

- Mediante la observación, en el curso de las clases, del compromiso individual del alumno.
- En las tareas de grupo.
- En el cumplimiento de las tareas asignadas para el hogar.
- Mediante encuestas en las que se pide al alumno auto-evaluarse en base a su participación en clase, asistencia, cumplimiento de tareas asignadas.

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

### 3.2.1. Normas de Evaluación y Promoción:

#### **Régimen de la materia: Cuatrimestral**

4 horas semanales teórico-prácticas

2 horas semanales de clases prácticas

### 3.2.2. Requisitos para la obtención de las diferentes condiciones de acreditación de la materia:

#### *i) Promoción Sin Examen Final*

Las clases serán de carácter teórico-práctico. Se dictarán 4 horas de clases teóricas y dos de clases prácticas semanales. Para acceder a la Promoción Sin Examen Final el alumno deberá contar con el 75% de asistencia tanto a las clases teóricas como a las prácticas. En condiciones de excepción plenamente fundamentadas se podrá justificar hasta el 50% las inasistencias a las clases siempre y cuando el estudiante cumpla con la tarea compensatoria exigida. Deberá aprobar 1 (una) prueba parcial escrita en un tiempo de 2 (dos) horas, cuyo contenido versará sobre la temática desarrollada durante la cursada<sup>1</sup>. En dicha prueba deberá obtener un mínimo de 6 (seis) puntos. Dicha prueba parcial admitirá dos instancias de recuperación para el alumno que no hubiera aprobado o no se hubiera presentado. Además, aquellos alumnos que deseen obtener la asignatura como “Promoción Sin Examen Final” deberán rendir una “prueba de progreso” en clase en el mes de mayo. Dicha prueba no tendrá carácter eliminatorio. Sin embargo, se espera que el/la estudiante complete esta instancia de evaluación para acceder a este sistema de promoción. La cátedra podrá, de considerarlo pertinente, solicitar alguna tarea individual para un mejor seguimiento de los estudiantes.

#### *Cronograma Tentativo<sup>2</sup>*

Parcial: Segunda semana de junio

---

<sup>1</sup> El examen parcial consta de un texto de un máximo de dos páginas. Se incluyen consignas en inglés que evalúan conocimiento, comprensión, capacidad de análisis, síntesis y evaluación de distintos aspectos locales y globales del texto y una traducción de entre 12 y 15 líneas. Se deberán aprobar ambas partes de la prueba (comprensión y traducción).

<sup>2</sup> Tener en cuenta que las fechas (semanas) exactas de evaluación no deben considerarse definitivas; como especifica el programa son “tentativas”

Primer Recuperatorio: Cuarta semana de junio

Segundo Recuperatorio: Semana de Turno Exámenes Julio/Agosto

*ii) Promoción Con Cursada Regular y Examen Final*

El alumno regular deberá cumplir con asistencia obligatoria a las clases prácticas (75%). En condiciones de excepción plenamente fundamentada se podrá justificar hasta el 50% las inasistencias a las clases prácticas siempre y cuando el estudiante cumpla con la tarea compensatoria exigida. Deberá, asimismo, cumplir con una “prueba de progreso” en clase y, de ser solicitado por la cátedra, con la entrega de alguna tarea para el hogar, las cuales no tendrán carácter eliminatorio. Deberá aprobar una prueba parcial cuyo contenido versará sobre la temática de las actividades prácticas. En dicha prueba deberá obtener un mínimo de 4 (cuatro) puntos<sup>3</sup>. Dicha prueba parcial admitirá dos instancias de recuperación para el alumno que no hubiera aprobado o no se hubiera presentado.

*b) ii) Cronograma Tentativo<sup>4</sup>*

Parcial: Segunda semana de junio

Primer Recuperatorio: Cuarta semana de junio

Segundo Recuperatorio: Semana de turno Exámenes Julio/Agosto

El examen final regular consistirá bien en un breve texto con consignas de comprensión o en una traducción de alrededor de 250 palabras. La duración de la prueba, en este caso, será de 1 hora y 15 minutos. El alumno/la alumna deberá, al menos, obtener un mínimo de 40%.

*iii) Promoción Con Examen Final Libre*

El alumno que opte por esta modalidad rendirá un examen basado en el mismo tipo de evaluación (y criterios) que se aplica a los alumnos regulares, sólo que se tratará de un texto de un máximo de cuatro páginas. La duración del examen será de una hora y media.

---

<sup>3</sup> Idem 1

<sup>4</sup> Idem 2

Se recomienda a lxs alumnxs presentarse en el momento del examen final con un diccionario bilingüe (preferentemente los sugeridos en el programa).

La lectura comprensiva supone la comprensión de consignas, por lo tanto, errores derivados de la comprensión de las mismas, serán penalizados como tales (por ejemplo, redactar una respuesta correcta pero en inglés cuando la consiga requiere de código lingüístico en español). Asimismo, considerando que se trata de exámenes a nivel universitario, en todas las instancias escritas se evaluará no sólo la comprensión textual sino también el manejo léxico-gramático-discursivo de los alumnos en su lengua materna –por ejemplo, cuando desconocen las reglas ortográficas básicas al punto que su producción textual se ve sensiblemente afectada.

#### **4. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**

Bibliografía teórica que sustenta el presente programa:<sup>5</sup>

ACEVEDO, M. C. (2020). *Bringing Language to Consciousness: Teacher Professional Learning in Genre-based Reading Pedagogy*. Tesis de doctorado. The Open University. doi: <https://doi.org/10.21954/ou.ro.00011316>

AEBERSOLD, J.A. Y FIELD, M.L., (1997). *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALDERSON, J.C. (1984), “Reading in a Foreign Language: A reading problem or a language problem?”, en J.C. Alderson y A.H.Urquhart (eds) (1984) *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman.

ALDERSON, J.C., (2000), *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALMURASHI, Wael. (2016). An Introduction to Halliday’s Systemic Functional Linguistics. *Journal for the Study of English Linguistics*. 4 (1): 70-80. 10.5296/jsel.v4i1.9423.

ANDERSON, N. (1999). *Exploring Second Language Reading. Issues and Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

---

<sup>5</sup> No se evaluará a los alumnos en conceptos teóricos. No obstante, la cátedra los guiará, de ser necesario, en el manejo de material de su interés.

ARÚS, J., LAVID, J. Y MORATÓN, L. (2013). “Annotating Thematic Features in English and Spanish”, en Taboada, M, Doval Suárez, S. y González Álvarez, E. (comp) 2013, *Contrastive Discourse Analysis*. Bristol: Equinox Publishing Ltd.

ASSADI, N. (2012). An SFL-oriented Framework for the Teaching of Reading in EFL Context. *International Journal of English Linguistics* 2 (1): 207-212. DOI: 10.5539/ijel.v2n1p207.

BARTLETT, F. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. Citado por Carrell y Eisterhold (1983).

BERNARDEZ, E., (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

BERNHARDT, E. Y KAMIL, M., (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics* 16 (1): 17-34.

BERNHARDT, E., (1991). “Knowledge-Driven Operations in Second Language Reading”. En *Reading Development in a Second Language*. Norwood NJ: Ablex, pp. 93-117.

BERNHARDT, E., (1991). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, N.I.: Ablex Publishing Co. Chapter 6: “Classroom Factors in Second Language Reading Comprehension: How is Comprehension Taught and Learned”

BROWN, GILLIAN AND YULE, (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

BUTT, D., FAHEY, R., FEEZ, S., SPINKS, S. Y YALLOP, C. (2003). *Using Functional Grammar*, Sydney: Macquire University

CARRELL, P. Y EISTERHOLD, J.C., (1983) “Schema Theory and ESL reading pedagogy”, *TESOL Quaterly*, 17 (4), pp.553-573

CARRELL, P., (1992). “Awareness of Text-Structure: Effects on Recall”. *Language Learning*. 42:1, pp. 1-20

CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

CHRISTIE, F. Y DEREWIANKA, B., (2010). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. Hong Kong: University of Hong Kong

CORIA, A. M., SPÍNOLA, M. C. y MONTEMAYOR BORSINGER, A. (2019) “Media and education: a functional view on simplification criteria of news articles in the second language classroom”. En Martin Kaltenbacher y Hartmut Stöckl (Ed). *Analyzing the Media: A Systemic Functional Approach*. (pp. 13-29). Equinox eBooks Publishing: Reino Unido.

FRIES, P (1995) “A personal view of Theme”, en Ghadessy, M. (Comp.) (1995), *Thematic development in English text*. Londres: Pinter Publishers.

FRIES, P (1984) “Themes, Methods of Developments and Texts”. En: Hasan, R. and Fries, P. (Eds.) (1984), *On Subject and Theme*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

GARNHAM, A., OAKHILL, J., (1996). “The Mental Model Theory of Language Comprehension”. Chapter 12 in Britton, B.K. and Graesser, Arthur C. (eds.) *Models of Understanding Text*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GHIO, E. Y FERNÁNDEZ, M.D., (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL

GOLDMAN, S. R. “Conclusions, Conundrums, and Challenges for the Future.” (1999) en Oostendrop, H.V. and Goldman, S.R. (eds.) *The Construction of Mental Representations During Reading*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GOODMAN, K., (1994) “Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View”. En Ruddell et al. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newmark, NJ: IRA, pp. 1093-1130.

GRABE, W. Y STOLLER, F.L., (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres: Pearson Education

GRAESSER, A. C., SINGER, M. AND TRABASSO, T., (1994). *Psychological Review*. 101: 3, pp.371-395.

HALLIDAY, A.M.K. Y HASAN, R., (1990). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

HALLIDAY, A.M.K. Y HASAN, R., (1976). *Cohesion in English*. Londres y Nueva York: Longman.

HALLIDAY, M. A. K., (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Oxford University Press.

HALLIDAY, M. A. K. y MATTHIESSEN, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ta ed.). Oxon: Routledge.

HALLIDAY, M.A.K. Y WEBSTER, J. (2014). *Text Linguistics. The How and Why of Meaning*. Sheffield:Equinox Publishing Ltd.

HATIM, B. Y MASON, I., (1990). *Discourse and the Translator*. Nueva York: Longman Inc.

HATIM, B. Y MASON, I., (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge

JAY SAMUELS, S. Y KAMIL, M., (1988) "Models of the reading process". En: Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. (eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.22-36.

KAMIL, M. L. (2004), "Vocabulary and Comprehension Instruction. Summary and Implications of the National Reading Panel Findings". En *The Voice of Evidence in Reading Research*, (eds) McCardle, P. and Chhabra, V. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., pp.213-234.

KINTSCH, W., (1994). "The Psychology of Discourse Processing". En Gernsbacher, Morton Ann (ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, C.A.: Academia Press.

KLETT, E., (2001) "Propuesta de Lectocomprensión en una segunda lengua extranjera". En: Corradi., L. et al. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires*. Secretaría de Educación, pp. 255-269.

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

KLETT, E., (2005) Fundamentos teórico-metodológicos de cursos universitarios de lectocomprensión en francés. Comunicación presentada en el 8vo congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 31ª Exposición Feria Internacional de Buenos Aires “El libro del autor al lector”. Buenos Aires 18, 19 y 20 de abril de 2005.

KOHAN, S. A., (1999). *Disfrutar de la Lectura*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, S.A.

LIGHTBOWN, P y SPADA, N., (2000). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

MACKEN-HORARIK, M., LOVE, K., SANDIFORD, C., y UNSWORTH, L. (2018). *Functional Grammaticals: Re-conceptualizing Knowledge about Language and Image for School English* (1era ed.). <https://doi.org/10.4324/9781315669731>

MARTIN, J.R., MATTHIESSEN, C. Y PAINTER, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. Londres: Arnold.

MARTIN, J.R., ROSE, D. (2008). *Genre Relations*. Londres: Equinox.

MARTÍNEZ, MARÍA C., (1994). “Pensar la educación desde el discurso”. En: *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 139-167

McCABE, A. (1999). *Theme and Thematic Patterns in Spanish and English history texts*. Tesis Doctoral. Birmingham: Aston University. <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/McCabephd.pdf>

MELISSOURGOU, M. y FRANTZI, K. (2017). Genre Identification Based on SFL Principles: The Representation of Text Types and Genres in English Language Teaching Material. *Corpus Pragmatics*, 1: 373-392. doi: 10.1007/s41701-017-0013-z.

MONTEMAYOR-BORSINGER, A., (2009). *Una Perspectiva Funcional de la Organización del Discurso*. Buenos Aires: Eudeba

NUTTALL, C., (1985). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heinemann Educational Books.

NUYEN, A.T., 1994. “Interpretation and Understanding in Hermeneutics and Deconstruction”. *Philosophy of Social Sciences*. 24:4, pp.426-438

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

REA-DICKENS, P. Y GERMAINE, K., (1993). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.

ROSENBLATT, L., (1994), “The Transactional Theory of Reading and Writing”. En Ruddell et al *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newmark, NJ: IRA, pp. 1057-1091

RUMELHART, D. (1977). “Toward an Interactive Model of Reading”. *Attention and Performance*. Ed. Stanlav Dornic. Nueva York: Academia Press. Citado por Carrell (1992).

SAGER, J.C. (1983). “Quality and Standards – The Evaluation of Translations”. En C. Picken (Ed.), *The Translator’s Handbook* (pp. 121-128). Londres: Aslib.

SCHLEPPEGRELL, M. J. y OTEÍZA, T. (2023). Systemic functional linguistics. Exploring meaning in language. En: HANDFORD, M., y GEE, J.P. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (2da ed.), pp. 156-169. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003035244>

SCHLEPPEGRELL, M. J (2012). Systemic functional linguistics. En: HANDFORD, M., y GEE, J.P. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp. 21-34. Londres: Routledge.

SILVESTRI, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro editors.

SMITH, F., (1985). “Comprehension – The basis of learning”. En: *Reading Without Nonsense*. New Cork: Teachers Collage, Columbia University, pp.76-91

SMITH, F., (1985). “Readers and Reading”. En: *Reading Without Nonsense*. New Cork: Teachers Collage, Columbia University, pp.92-115

STANOVICH, K. (1980). “Toward and interactive-compensatory model of difference in the development of reading fluency”. *Reading Research Quartely*, 16, 32-71.

SOLÉ, I., (1994), “La enseñanza de estrategias de comprensión lectora”. En *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, pp. 110-134

SWAFFAR, J., (1988), “Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive processes”. *The Modern Language Journal*, 72:2, pp.123-149

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

THOMPSON, G. (2014). *Introducing Functional Grammar* (3ra ed.). Londres: Routledge.

THOMPSON, G., BOWCHER, WL, FONTAINE. L, SCHÖNTHAL D. (2019). (Eds.) *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press.

VAN DIJK, T., 1977. “Conexión y conectivos”. En *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.

VAN DIJK, T. A., (1985). “Semantic Discourse Análisis”. En: *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press, pp.103-134.

VAN DIJK, T.A., (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós, (1980).

VAN DIJK, T.A., (1985) “Introduction: Levels and Dimensions of Discourse Analysis”. En *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press, pp. 1-11.

VAN DIJK, T., (1985). “Text Processing: A Psychological Model.” En *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press.

VAN DIJK, T.A., (1995) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI Editores.

VYGOTSKY, L. (1962), *Thought and language*. (Editado y traducido por E. Haufmann, y G. Vakar), Cambridge, Mass., MIT Press. (Idem. 1962. Nueva York, Londres, Wiley; (Idem. 1986. (Editado por A. Kozulin), Cambridge, Mass., MIT Press.

WALLACE, C., (2005). *Critical Reading in Language Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

WIDDOWSON, H.G., 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G., 2007. *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

## **5. ANEXO**

### **DISPOSICIONES QUE REGULARÁN LA ADMINISTRACIÓN DE FINALES**

Capacitación en Inglés I – 2024

U.N.L.P. – Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

- a) Se recomienda a lxs alumnxs que dispongan de toda la mañana el día del examen; si bien la prueba tiene una duración de una hora y media, el número de alumnos presentes hace muchas veces imposible que todos puedan comenzar en el horario de apertura de las mesas, pautado habitualmente a las 10 a.m.
  
- b) Debido a ciertas irregularidades que se detectaron, **a partir de abril de 2010**, el día del examen la cátedra solicitará a lxs alumnxs acreditación de identidad con Documento Nacional de Identidad y Libreta de Estudiante. Se ruega no dejen de presentarse con esa documentación. De no presentar DNI se les solicitará dicha acreditación en el momento de recibir la nota.
  
- c) No se permitirá a lxs alumnxs tener en los bancos elementos que no vayan a ser usados en el momento de la prueba. Sólo tendrán diccionario/s y las hojas en blanco que necesiten para notas.
  
- d) Aquellxs alumnxs que ingresen con celulares al salón de examen deberán mantenerlos apagados hasta que terminen la prueba.
  
- e) Cada alumnx deberá trabajar con **su propio diccionario** por lo que se les recomienda familiarizarse con el mismo antes de la fecha del examen.
  
- f) Todxs lxs alumnxs **deberán firmar una hoja de asistencia** en el momento de entregar su examen final. Si surgiera cualquier inconveniente en la fecha de devolución de notas, esa firma será su registro de asistencia.

### **NB Responsabilidad adicional de lxs alumnxs**

Lxs alumnxs serán responsables, además de cumplimentar con todo lo anterior, de informarse acerca del programa de la materia, el cronograma, posibles cambios por distintos motivos, fechas de parciales y finales, trabajos para la clase y el hogar correspondientes a clases teóricas y prácticas. Fundamentalmente, se recomienda a quienes opten por la modalidad “libre” que, antes de presentarse a rendir, agenden horarios de consulta para ser informadxs sobre las condiciones de aprobación de la prueba o se comuniquen vía mail de cátedra a: [capacitacioneningles@gmail.com](mailto:capacitacioneningles@gmail.com) para recibir un documento de “Preguntas Frecuentes” con datos útiles y modelos de examen.