



Universidad Nacional de Luján
Departamento de Educación

LUJÁN, 22 DE ABRIL DE 2024

VISTO: las presentaciones del programa de las asignaturas Inglés I (Código 30971), Inglés II (Código 30972), Inglés III (Código 30973) ; y

CONSIDERANDO:

Que cuentan con dictamen favorable de la Comisión de Plan de Estudio de la carrera Profesorado en Geografía.

Que la presente disposición se emite en el marco de las atribuciones conferidas mediante la Disposición CD-E:050-16.

Por ello,

LA PRESIDENTA DEL CONSEJO DIRECTIVO
DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

DISPONE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar los programas que se detallan a continuación para la carrera Profesorado en Geografía:

Inglés I (Código 30971). Vigencia 2024-2025.-

Inglés II (Código 30972). Vigencia 2024-2025.-

Inglés III (Código 30973). Vigencia 2024-2025.-

ARTÍCULO 2°.- Regístrese, comuníquese y archívese.-

DISPOSICIÓN DISPPCD-ELUJ:0000107-24

Mg. Rosana Ponce
Vice Presidenta del Consejo Directivo
del Dpto. Educación
Universidad Nacional de Luján

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30971 -

Inglés I

TIPO DE ACTIVIDAD ACADÉMICA: Asignatura

CARRERA: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Enfermería (Enfermero/a Universitario/a y Licenciado/a en Enfermería), Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura y Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia modalidad virtual. Profesorado en Geografía, Licenciatura en Información Ambiental. Licenciatura en Trabajo Social. Profesorado y Licenciatura en Educación Física (modalidad presencial y virtual).

PLAN DE ESTUDIOS: Válido para todos los planes vigentes de las carreras enunciadas.

DOCENTE RESPONSABLE: Prof. Mg. Heras, Cristina Inés (Profesora Adjunta)

EQUIPO DOCENTE:

Prof. Cardoso, Fátima Profesora Adjunta
Esp. Analía Falchi - Profesora Adjunta
Lic. Marino, Oscar (JTP)
Lic. Domínguez, Romina (JTP)
Lic. Jiménez, Rodrigo (Ayudante
1*) Lic. Molina Adriana (Ayudante
1*) Prof. Schenzle, Karina
(Ayudante 1*)
Prof. Gallegos, María Eugenia (Ayudante
de 1*)
Lic. Rosana Pinotti (Ayudante de 1*)

ACTIVIDADES CORRELATIVAS PRECEDENTES: NO TIENE CORRELATIVIDAD

CARGA HORARIA TOTAL: HORAS SEMANALES: 4 (cuatro) - HORAS TOTALES 64 (sesenta y

cuatro) DISTRIBUCIÓN INTERNA DE LA CARGA HORARIA: 4 (cuatro) HORAS SEMANALES

TIPO DE ACTIVIDAD: 100% clases teórica-práctica 4 horas semanales

PERÍODO DE VIGENCIA DEL PRESENTE PROGRAMA: [2024 - 2025]



CONTENIDOS MÍNIMOS O DESCRIPTORES

La lectura de textos descriptivos/expositivos. La lectura detallada. Los géneros y tipos textuales en el ámbito académico. Análisis Crítico del Discurso. Producción escrita en lengua materna: Resumen breve.

FUNDAMENTACIÓN, OBJETIVOS, COMPETENCIAS

El acceso a textos en inglés específicos de la disciplina de estudio es de vital importancia para alumnos universitarios: contribuye a su permanente especialización, los 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 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 los estudiantes adquieran conciencia y se enfrenten a una multiplicidad de géneros vinculados a diferentes contextos socioculturales para ayudarlos a desarrollar habilidades de comprensión en contextos reales (J.R. Martin and D. Rose (2008), M. Melissourgou y K Frantzi (2017). Entendemos que si la investigación en lecto-comprensión en L1 es compleja, la situación se complejiza mucho más en contextos en lengua extranjera. Los 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, los 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).

Para muchos de nuestros alumnos 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 los estudiantes a crecer como lectores autónomos y críticos 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 en base a 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 nuestros alumnos, 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 los 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).

En conclusión, desde una perspectiva interactiva del proceso de lectocomprensión en lengua extranjera se tratará de guiar a los alumnos 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.

En cuanto a la modalidad propuesta para el dictado de las clases, es necesario reconocer que la Pandemia de COVID-19 puso de manifiesto un conjunto de adecuaciones y modificaciones en nuestras prácticas habituales de enseñanza, donde la mediación de la tecnología se profundizó significativamente. En este marco, la Resolución CE N° 1716/22 del Consejo Interuniversitario Nacional, postula una posición sobre la reconfiguración sobre las modalidades de enseñanza y aprendizaje, ya que presenta una reconceptualización de los alcances de las opciones pedagógicas presenciales y a distancia además de la articulación de estrategias en las prácticas pedagógica denominada formatos mixtos. En esta propuesta optamos por dicho formato ya que nos permite combinar mediaciones físicas y virtuales en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica a fin de aprovechar las potencialidades de nuestros campus virtuales y, de este modo, contribuir también con la alfabetización del siglo XXI caracterizada por un uso de la tecnología desde una perspectiva de cambio cultural. (Kelly, 2010)

Por último, y en concordancia con lo establecido en el Documento 5 de la Dirección General de Gestión Universitaria, esta propuesta mixta genera mayores posibilidades de inclusión ya que acerca las distancias entre los estudiantes y las aulas físicas, debido a la posibilidad de sortear dificultades como las del transporte, los horarios, el acceso a bibliotecas virtuales, entre otras.

OBJETIVOS :

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

- Reconocer las características socio-discursivas de los textos que enfrentan
- Conocer los elementos lexicales, gramaticales y discursivos básicos para una interpretación efectiva

PROGRAMA OFICIAL 7 /9

- 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 desea darle
- Convertirse en lectores autónomos construyendo y reconstruyendo los sentidos del texto

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 las 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 sociolingüísticos 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. Identificación de géneros discursivos.

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. Frases verbales. 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. El concepto de cohesión. Los tipos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, conjunción,

cohesión lexical. Las relaciones entre las cláusulas. Grupos adverbiales y preposicionales. Los distintos niveles de abstracción: léxico-gramatical, semántico-discursivo, ideológico.

Producción escrita en lengua materna

- Respuestas a las consignas de las guías de lectura.
- Conceptos claves/ideas principales y secundarias.
- Glosario.
- Cuadros y redes conceptuales.
- Resumen breve.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El aprendizaje de la lecto-comprensión en inglés tiene siempre un carácter teórico-práctico. A fin de construir conocimiento propio del ámbito académico y/o universitario los lectores emplean sus conocimientos previos –culturales, lingüísticos, enciclopédicos y académicos – como así también desarrollan estrategias de lectura, que les ayudan a construir significados que son reformulados, en forma escrita en castellano con el objeto de apropiarse de los mismos. En este sentido, las prácticas de escritura en lengua materna son concebidas como instrumento para la evaluación de la comprensión de la lectura en LE.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se fomenta el trabajo individual y grupal, pues desde una perspectiva socioafectiva los estudiantes suelen estar más motivados en situaciones de aprendizaje colaborativo (Oxford, 1997) en interacción entre pares y con el docente. Nuestra propuesta se enmarca en el enfoque por tareas, de las cuales se desprenden diferentes actividades articuladas que se desglosan en consignas, entendidas como “pedidos de hacer”, que implican la actividad del sujeto puesta al servicio de la construcción de sentido de los escritos. Estas consignas se organizan en guías elaboradas por el equipo docente a cargo con el objetivo de acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se trata de guías de lectura comprensiva que proveen las herramientas necesarias que le permiten al estudiante del primer nivel iniciarse en su aprendizaje, para convertirse en un lector autónomo y crítico, mediante la reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura en la interacción con los textos y a través del trabajo realizado durante la cursada.

La experiencia adquirida en los procesos educativos durante el período de pandemia por COVID-19, los intercambios y devoluciones de los cursantes a partir de dichas experiencias y, la formación de docentes en las distintas instancias de posgrado propuestas tanto por el SIED como por los Departamentos de la UNLu, facilitan la implementación de la modalidad prevista por el Artículo 20 del Régimen General de Estudios, aprobado por Resolución RESHCS-LUJ: 0000261-21. Dicho artículo prevé la implementación de modalidades no presenciales para el desarrollo de las actividades académicas que integran los planes de estudios de las carreras de pregrado y grado.

Si bien la planificación de la cursada contempla una organización pedagógica-didáctica expresada en unidades, el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lecto-comprensión implica una interrelación constante entre los contenidos de las distintas unidades, por lo que no pueden ser abordados en forma aislada ni tampoco respetando un orden cronológico expresado en la sección de contenidos. De acuerdo a lo expresado en la Resolución RESHCS-LUJ:0000305-22 proponemos la siguiente organización para el dictado de la asignatura:

- Las clases se distribuyen en un 55% de encuentros presenciales y un 45% de encuentros no presenciales.
- La distribución entre encuentros presenciales y no presenciales está realizada en función del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las actividades propuestas para dicho proceso.
- En los encuentros no presenciales se llevarán a cabo tutorías y seguimiento

PROGRAMA OFICIAL7 /9

individual o grupal mediante la utilización de las aulas virtuales, foros, mensajería interna o grupos de WhatsApp.

REQUISITOS DE APROBACION Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:

CONDICIONES PARA PROMOVER (SIN EL REQUISITO DE EXAMEN FINAL) DE ACUERDO AL ART.23 DEL REGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS-LUJ:0000261-21

- a) Tener aprobadas las actividades correlativas al finalizar el turno de examen extraordinario de esecuatrimestre.
- b) Cumplir con un mínimo del 80 % de asistencia para las actividades previstas:
 - Participación en clase.
 - Lectura de textos académicos del ámbito disciplinar de la carrera.
 - Realización obligatoria de trabajos prácticos en clase y domiciliarios (guías de lectura):respuestas a consignas de lectura y actividades de cierre [ver cronograma].
 - Análisis y reflexión sobre los factores que favorecen y/o dificultan la lectura.
 - Autocorrección y corrección entre pares.
 - Escritura y reescritura de las actividades de cierre.
- c) Aprobar todos los trabajos prácticos previstos en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 25% del total por ausencias o aplazo.
- d) Aprobar el 100% de las evaluaciones previstas con un promedio no inferior a seis (6) puntos sinrecuperar ninguna.
- e) Aprobar una evaluación integradora de la asignatura con calificación no inferior a siete (7) puntos. Esta evaluación es el último parcial, ya que es acumulativo en sus contenidos.



CONDICIONES PARA APROBAR COMO REGULAR (CON REQUISITO DE EXAMEN FINAL) DE ACUERDO AL ART.24 DEL REGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS-LUJ:0000261-21

- a) Cumplir con un mínimo del 80 % de asistencia para las actividades previstas:
 - Participación en clase.
 - Lectura de textos académicos del ámbito disciplinar de la carrera.
 - Realización obligatoria de trabajos prácticos en clase y domiciliarios (guías de lectura): respuestas a consignas de lectura y actividades de cierre [ver cronograma].
 - Análisis y reflexión sobre los factores que favorecen y/o dificultan la lectura.
 - Autocorrección y corrección entre pares.
 - Escritura y reescritura de las actividades de cierre
- b) Aprobar todos los trabajos prácticos previstos en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 40% del total por ausencias o aplazo.
- c) Aprobar el 100% de las evaluaciones previstas con un promedio no inferior a cuatro (4) puntos, pudiendo recuperar el 50%. Cada evaluación solo podrá recuperarse en una oportunidad.

EXAMENES PARA ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE LIBRES

- 1) Para aquellos estudiantes que, habiéndose inscriptos oportunamente en la presente actividad hayan quedado en condición de libres por aplicación de los artículos 22, 25, 29, 32 o 33 del Régimen General de Estudios, Si podrán rendir en tal condición la presente actividad.
- 2) Para aquellos estudiantes que no cursaron la asignatura y se presenten en condición de alumnos libres en la Carrera, por aplicación de los artículos 10 o 19 del Régimen General de Estudios, Si podrán rendir en tal condición la presente actividad.
- 3) Las características del examen libre son las siguientes: examen escrito que consiste en la lectura-comprensiva de un texto en lengua extranjera inglés de una extensión aproximada de entre 1000 palabras, resolución, en español, de una guía de consignas que incluye la formulación de tres conceptos clave y la elaboración de un resumen, en un tiempo máximo de 2.00 hs.

Para mayor información acerca de todos los requisitos, dirigirse a la División de Lenguas Extranjeras (lenguasextranjeraseducacion@gmail.com).

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía Obligatoria

- Heras, C; Jimenez, R y Molina, A. (Marzo 2023). Módulo Práctico de Lecto-Comprensión en Lengua Extranjera (Inglés). Humanístico I. Universidad Nacional de Luján.
- Peralta, R.S.de, Lacota, L., Rosenfeld, D y Falchi, A. (2018). Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos. Luján, EdUNLu.

Bibliografía Complementaria

- Diccionario bilingüe
- Material didáctico digitalizado a criterio del equipo docente.

Bibliografía teórica que sustenta el presente programa:¹

¹ No se evaluará a los alumnos en conceptos teóricos. No obstante, la cátedra los guiará, de ser necesario, en el



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*. London: 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.

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,

manejo de material de su interés.

pp. 1-20

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

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 Sistemico 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*. London: 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.

HALLIDAY, A.M.K. Y HASAN, R., (1976). *Cohesion in English*. London and New 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*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: 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*. New York:Longman Inc.

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

JAY SAMUELS, S. Y KAMIL, M., (1988) "Models of the reading process ". En: (eds.) Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. *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) McCauley, 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

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.). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669731>

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

MARTIN, J.R., ROSE, D. (2008). *Genre Relations*. London: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*. London: Heinemann Educational Books.

- NUYEN, A.T., 1994. "Interpretation and Understanding in Hermeneutics and Deconstruction". *Philosophy of Social Sciences*. 24:4, pp.426-438
- 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. New 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). London: 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 editores
- 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
- THOMPSON, G. (2014). *Introducing Functional Grammar* (3ra ed.). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431474>
- 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*. London: 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. London: Academic Press, pp. 1-11.

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

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

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*. New 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



Cristina Inés Heras
Profesora Adjunta
Legajo 3766

