

Universidad de Buenos Aires  
Unidad académica: Facultad de Ciencias Sociales  
Materia: Inglés I, II, III  
Cursada: Cuatrimestral  
Carga horaria: 4 horas semanales  
Profesora Titular: Soledad Pampillo  
Profesora Adjunta: Sandra Lauría  
Auxiliares Docentes:  
Diana Allamprese  
Carola Escolar  
Victoria Fernández  
Julieta Giambastiani  
Ayelén Guillén  
Melisa Milla  
Graciela Palacio  
Romina Robles

---

## 1. FUNDAMENTACION

Ingresar a la universidad supone, para la o el estudiante, encontrarse con una nueva cultura educativa que propone textos y propósitos específicos de lectura y comprensión. Quien ingresa debe hacer frente a ese desafío como lo hace el inmigrante que necesita adaptarse a una nueva comunidad (Carlino, 2004), habida cuenta que en ese proceso de integración el alumno o alumna aporta sus propios saberes y destrezas varias y diversas que responden en parte a su trayectoria educativa anterior. Cada unidad, cada materia, guía al estudiante, en mayor o menor medida, en este proceso de alfabetización académica (Marín, 2006), a pesar de lo cual se verifica en los primeros años de nuestra universidad, una deserción creciente que daría cuenta, entre otras cosas, de una falencia generalizada para acompañar y ayudar a los y las estudiantes a leer, escribir y aprender en el ámbito académico. Parecería que no son suficientes las instancias de enseñanza explícita y sistemática de lectura y escritura académicas a pesar de resultar necesarias para ofrecer oportunidades equitativas a estudiantes con experiencias educativas diversas, que generalmente explican las desventajas iniciales (Souchon, 2006). En este sentido, las cátedras de lenguas extranjeras (L2) en el ámbito universitario tienen objetivos afines a este proceso de “alfabetización académica”, y pueden contribuir significativamente al mismo, al centrarse explícitamente en el desarrollo de estrategias lectoras que implican a los géneros discursivos y propósitos de lectura que caracterizan el discurso académico; en el caso de esta materia, el discurso de las Ciencias Sociales.

Ciertamente, la lectura en L2 no es una simple transposición de la lectura en lengua materna (L1) a una nueva lengua, aunque su conceptualización supone contemplar el rol de esta competencia en L1. En este sentido, la conceptualización teórica del proceso lector en L2 ha sido testigo de la disputa entre dos posiciones con relación a la articulación entre las competencias de lectura en lengua materna (L1) y la L2, que se sintetizan en el influyente artículo de Alderson (1984): “La lectura en lengua extranjera: ¿Un problema de lectura o un problema de lengua?”. El modelo del proceso lector en L2 de Bernhardt (2005) resolvió esta antinomia postulando que la lectura en L1 y el conocimiento de la L2 explican el 50% de la

variabilidad en la lectura, mientras que otras variables individuales del lector, como el interés y el conocimiento previo, explican el otro 50% de una manera bastante idiosincrática. Trabajos posteriores de la autora (Bernhardt, 2011), desde la perspectiva del Modelo Interactivo-Compensatorio de Stanovich (2000), proponen un análisis más dinámico en que se reconoce la posibilidad de que falencias en una variable del proceso lector, por ejemplo, el conocimiento de la L2, puedan ser compensadas por fortalezas de otra índole, por ejemplo, conocimiento disciplinar o conocimientos de esquemas discursivos, entre otros.

Por consiguiente, nuestra propuesta reside en guiar al alumno en forma explícita en la lectura de textos académico-científicos de Ciencias Sociales, una dimensión esencial de la alfabetización académica; aunque en nuestro caso este cometido se llevará a cabo en inglés como lengua extranjera. Nos proponemos complementar los saberes y destrezas afines que los y las estudiantes detentan en su lengua materna y encauzar su aplicación a la L2 para que al finalizar los tres niveles de la Materia Inglés puedan comprender artículos de investigación en L2 como una forma de acceder a bibliografía actualizada, generalmente sin traducir.

En la misma lógica, apuntamos a que el alumno adquiera conocimientos léxico-gramaticales en L2, saberes discursivos y estrategias lectoras tal que le permitan alcanzar el objetivo planteado. El abordaje estratégico de la lectura, el desarrollo de estrategias lectoras y metacognitivas, como por ejemplo, la activación de conocimientos previos de contenido y formales (Anderson, 1984; Carrell, 1992), oficia así de proceso compensatorio de los conocimientos limitados en L2, rasgo que caracteriza a los y las estudiantes de nuestros cursos regulares. En este proceso, tiene un rol privilegiado la reflexión metalingüística sobre aquellos rasgos del español que puedan facilitar (por ejemplo, la presencia de cognados) u obstaculizar el procesamiento del input en L2. La dificultad que presenta la interpretación de ciertos sintagmas nominales a nuestros y nuestras estudiantes da cuenta de la aplicación de estrategias deficitarias basadas en la influencia de la L1. En síntesis, apuntamos a que el estudiante obtenga un *intake* más enriquecido para avanzar en la creación de una representación lingüística apropiada de la L2 y/o automatice la decodificación e interpretación de ciertos ítems de la L2.

Es nuestra intención que nuestros y nuestras estudiantes desarrollen la capacidad de comprender la idea principal y las ideas secundarias más importantes del texto y que puedan dar cuenta de su comprensión a partir de su reformulación en español, en forma coherente, clara, precisa y concisa, de modo tal de fomentar la síntesis conceptual que refleja selección, jerarquización de información y relaciones entre conceptos prioritarios en el texto (González et al, 2010). Esta competencia, asimismo, supone la capacidad de relacionar los procedimientos internos propios del texto y las condiciones socio-históricas de su producción.

En este recorrido se propiciará que el alumno, inicialmente un lector probablemente inexperto e inseguro, se convierta en un lector más experto, independiente, activo y selectivo en la construcción del sentido del texto (Goodman, 1994); proceso en el cual será central el propósito de lectura necesariamente ligado al género discursivo. En otras palabras, se trata de generar situaciones de lectura en las que la "inquietud del sentido" sea aceptada y tomada por el alumno como una cuestión fundamental (Souchon, 2006: 38).

Sostenemos que un lector solo puede ser independiente si previamente ha sido dependiente. He aquí el rol del docente quien debe, en un inicio, modelar el aprendizaje del comprender y proveer una dinámica áulica que favorezca la interacción de lectores novicios con otros más expertos atendiendo a la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA EN SUS TRES NIVELES**

2.1.1 Desarrollar estrategias lectoras para abordar los textos a nivel global y local y fomentar un nivel de concientización metacognitiva que facilite la autorregulación del proceso de lectura en sus distintos estadios; en particular, considerando un o una estudiante con bajos conocimientos de la L2 y la posible influencia de la L1 para el procesamiento de estructuras léxico-gramaticales relevantes en la L2.

2.1.2 Adquirir estrategias y técnicas de resumen que le permitan extraer la idea principal de un texto y lograr su expresión escrita en español.

2.1.3 Obtener conocimientos sobre los rasgos distintivos de los géneros trabajados y de su organización textual, especialmente del artículo de investigación en Ciencias Sociales.

2.1.4 Incorporar conocimientos léxico-gramaticales implícitos de la lengua inglesa para su uso en la decodificación y construcción del sentido del texto. Lograr un nivel relativo de conocimiento explícito sobre elementos léxico-gramaticales centrales a la comprensión en este contexto de lectura.

2.1.5 Lograr fluidez en la lectura a partir del reconocimiento automático de vocabulario académico general o transdisciplinar, específico o disciplinar y cognado.

2.1.6 Ejercitar una mayor tolerancia a la ambigüedad del sentido, ganar confianza y aumentar la toma criteriosa de riesgo, en la construcción de sentido.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

#### **2.2.1 NIVEL 1**

Este nivel tiene como objetivo distintivo:

- Adquirir un nivel de competencia lingüística umbral que oficie de base para la actividad inferencial en la construcción de sentido.
- La adquisición/aprendizaje de estructuras gramaticales clave para la comprensión de textos de las Ciencias Sociales; en particular, el sintagma nominal y la afijación.

- La automatización en el reconocimiento de cognados desde la identificación de la base cognada y el conocimiento de los afijos más frecuentes en estos textos.
- Interiorizarse en la modalidad de abordaje de los textos de la materia, la cual prioriza una etapa de lectura estratégica para establecer expectativas de sentido que faciliten la comprensión.
- Iniciarse en la elaboración de la idea principal del texto.

### 2.2.2 NIVEL 2

Este nivel tiene como objetivo distintivo:

- Reconocer la importancia del concepto de género discursivo como mediador de la construcción de conocimiento y su contribución a la lectura estratégica.
- Distinguir los géneros más frecuentes del discurso académico de géneros propios del discurso periodístico.
- Conocer la organización global o superestructura del artículo de investigación y del *abstract*, y las marcas lingüísticas que señalan y caracterizan dicha organización.
- Conocer las principales movidas retóricas que organizan la sección Introducción del artículo de investigación y las marcas lingüísticas que señalan y caracterizan dicha organización.
- Consolidar estrategias lectoras descendentes para anticipar el sentido del texto y la postura del autor o de la autora.
- Consolidar la aplicación de estrategias macroestructurales para la elaboración de la idea principal del texto, de manera más autónoma.

### 2.2.3 NIVEL 3

Este nivel tiene como objetivo distintivo:

- Consolidar estrategias macroestructurales para la elaboración de la idea principal de textos más extensos y complejos.
- Aplicar estrategias macroestructurales a la elaboración de un mapa conceptual.
- Introducir a la y el estudiante a técnicas de elaboración de un mapa conceptual.
- Conocer la organización global o superestructura de la sección Discusión del artículo de investigación y las marcas lingüísticas que señalan y caracterizan dicha organización.

- Consolidar estrategias lectoras descendentes para el abordaje de textos científico-académicos más extensos y de manera más autónoma.

### **3. NIVEL I: CONTENIDOS**

#### **3.1 NIVEL DISCURSIVO**

3.1.1 Textos periodísticos y científico-académicos de 150 a 600 palabras con base narrativa, explicativo-expositiva y/o argumentativa

3.1.2 Elementos paratextuales: títulos, índices, tapa de libro, *abstract*

3.1.3 Discurso periodístico

3.1.3.1 Esquema discursivo global del género noticia

3.1.4 Discurso científico-académico en Ciencias Sociales

3.1.4.1 Texto disciplinar y artículo de investigación (sección Introducción y *abstract*)

3.1.4.1.1 Organización textual

3.1.4.1.1.1 Propósito del autor

3.1.4.1.1.2 Oración temática

3.1.4.1.1.3 Esquemas discursivos locales: Esquemas de definición, de causa-efecto y de contraste

3.1.5 Cohesión: Referencia

#### **3.2 NIVEL ESTRATÉGICO**

Introducción a la lectura estratégica

##### **3.2.1 Estrategias de pre-lectura**

3.2.1.1 Análisis de datos bibliográficos

3.2.1.2 Identificación de categorías paratextuales

3.2.1.3 Identificación de género discursivo y esquema discursivo global

3.2.1.4 Activación de conocimientos previos

3.2.1.5 Reconocimiento o inferencia de la postura del autor

3.2.1.6 Lectura rápida (*scanning*) para identificar cognados

3.2.1.7 Lectura rápida (*scanning*) para identificar elementos salientes en el texto: fechas, autores, siglas, tipología, mayúsculas, etc.

3.2.1.8 Lectura rápida (*skimming*) para identificar la idea global

3.2.1.9 Lectura de la primera oración de cada párrafo

3.2.1.10 Reconocimiento de la organización textual

3.2.1.11 Reconocimiento del propósito del autor

3.2.1.12 Elaboración de hipótesis de lectura

##### **3.2.2 Estrategias de lectura**

3.2.2.1 Verificación de hipótesis de lectura

3.2.2.2 Subrayado de núcleos de información prioritaria

- 3.2.2.3 Establecimiento de relaciones de causa-consecuencia, de contraste
- 3.2.2.4 Definición de conceptos clave
- 3.2.2.5 Establecimiento de referencias
- 3.2.2.6 Paráfrasis de secciones clave
- 3.2.2.7 Inferencia de vocabulario cognado por análisis de afijos y base.
- 3.2.2.8 Uso de diccionario
  - 3.2.2.8.1 Identificación de la categoría de la palabra
  - 3.2.2.8.2 Identificación de la acepción correcta

### **3.2.3 Estrategias de post-lectura**

- 3.2.3.1 Análisis crítico de la información
- 3.2.3.2 Selección y jerarquización de conceptos clave
- 3.2.3.3 Elaboración de un resumen
- 3.2.3.4 Elaboración de la idea principal
- 3.2.3.5 Concientización metacognitiva para la autorregulación del proceso de lectura

## **3.3 NIVEL LEXICO-GRAMATICAL**

- 3.3.1 El bloque nominal
  - 3.3.1.1 Su función en el paratexto
  - 3.3.1.2 El núcleo del bloque nominal y sus modificadores
  - 3.3.1.3 Comparación y contraste con la lengua española
  - 3.3.1.4 Premodificación
    - 3.3.1.4.1 Adjetivo/sustantivo + sustantivo
    - 3.3.1.4.2 Caso genitivo con 's + sustantivo
    - 3.3.1.4.3 Sufijo *-ed* + sustantivo
    - 3.3.1.4.4 Sufijo *-ing* + sustantivo
    - 3.3.1.4.5 Determinantes: artículos, adjetivos posesivos y demostrativos
    - 3.3.1.4.6 Grado comparativo y superlativo de adjetivos
  - 3.3.1.5 Postmodificación
    - 3.3.1.5.1 Propositiones subordinadas relativas
    - 3.3.1.5.2 Postmodificador introducido por preposiciones
  - 3.3.1.6 Número en los sustantivos
    - 3.3.1.6.1 Plurales regulares
    - 3.3.1.6.2 Plurales de origen griego y de origen latino
- 3.3.2 Sistema pronominal
  - 3.3.2.1 Pronombres personales
  - 3.3.2.2 Adjetivos posesivos
  - 3.3.2.3 Comparación y contraste con la lengua española
- 3.3.3 El bloque verbal
  - 3.3.3.1 Verbos regulares e irregulares
  - 3.3.3.2 Tiempos verbales
    - Simple Present*

*Present Continuous*

*Present Perfect*

*Simple Past*

### 3.3.3.3 Verbos modales

*Can* para expresar posibilidad

*May* para expresar posibilidad

*Might* para expresar posibilidad

*Will* para expresar certeza y predicción

### 3.3.3.4 Voz pasiva: *By* como agente

### 3.3.3.5 Adverbios regulares e irregulares

### 3.3.4 La estructura de la oración: verbo principal, participantes y circunstancias

### 3.3.5 Conectores

Adición

Causa

Consecuencia

Condición

Contraste

Temporalidad

Correlativos intraoracionales

### 3.3.6 Afijación

#### 3.3.6.1 Sufijos: Formación de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios

#### 3.3.6.2 Prefijos

### 3.3.7 Léxico académico o transdisciplinar

#### 3.3.7.1 Léxico académico general

#### 3.3.7.2 Léxico para expresar opinión

#### 3.3.7.3 Expresiones para introducir definiciones

#### 3.3.7.4 Expresiones para introducir relaciones de causa-efecto

#### 3.3.7.5 Negación léxica

### 3.3.8 Falsos cognados

### 3.3.9 Léxico académico específico o disciplinar

#### 3.3.9.1 Imperialismo cultural

#### 3.3.9.2 Globalización y sindicalismo

#### 3.3.9.3 Trata de personas

#### 3.3.9.4 Pandillas y violencia juvenil

#### 3.3.9.5 Embarazo adolescente y salud

#### 3.3.9.6 Proceso de aculturación

#### 3.3.9.7 Liderazgo y gestión

#### 3.3.9.8 Asignación universal por hijo

#### 3.3.9.9 Migración en Sudamérica

**4. NIVEL II: CONTENIDOS****4.1 NIVEL DISCURSIVO**

4.1.1 Textos periodísticos y científico-académicos de 600 a 900 palabras con base explicativo-expositiva y/o argumentativa.

4.1.2 Discurso académico en Ciencias Sociales

4.1.2.1 Esquemas discursivos locales: Esquemas de comparación y contraste y de problema-solución

4.1.2.2 El artículo de investigación (AI)

4.1.2.2.1 El continuo expositivo-argumentativo

4.1.2.2.2 Esquema discursivo global: Modelos prototípicos de las Ciencias Sociales y las Ciencias Empíricas.

4.1.2.2.3 Las secciones del AI: Introducción, Método, Resultados y Discusión/Conclusión

4.1.2.2.3.1 Movidas retóricas de la Introducción: Establecimiento del territorio, establecimiento del nicho (laguna crítica de conocimiento, problema social, etc), presentación de la investigación (hipótesis, propósito del autor). Lenguaje característico.

4.1.2.2.4 El *abstract* y sus rasgos distintivos

4.1.2.2.5 Atenuación (*hedging*)

Verbos modales

Verbos modales léxicos

Adjetivos que expresan probabilidad

Sustantivos

Frasas introductorias

4.1.3 Cohesión

4.1.3.1 Referencia

4.1.3.2 Cadenas lexicales

4.1.3.3 Elipsis

4.1.3.4 Sustitución

**4.2 NIVEL ESTRATÉGICO**

Desarrollo de las estrategias lectoras.

**4.2.1 Estrategias de pre-lectura**

4.2.1.1 Concientización metacognitiva para la selección de estrategias

4.2.1.2 Análisis de datos bibliográficos

4.2.1.3 Identificación de categorías paratextuales

4.2.1.4 Identificación del género discursivo y esquema discursivo global

4.2.1.5 Activación de conocimientos previos

4.2.1.6 Reconocimiento o inferencia de la postura del autor

4.2.1.7 Lectura rápida (*scanning*) para identificar elementos salientes en el texto: fechas, autores, siglas, tipología, palabras en mayúscula, etc

4.2.1.8 Lectura de la primera oración de cada párrafo

4.2.1.9 Reconocimiento de la organización textual

- 4.2.1.10 Identificación de conectores para anticipar la organización del texto
- 4.2.1.11 Reconocimiento del propósito del autor
- 4.2.1.12 Elaboración de hipótesis de lectura

#### **4.2.2 Estrategias de lectura**

- 4.2.2.1 Verificación de hipótesis de lectura
- 4.2.2.2 Subrayado de núcleos de información prioritaria
- 4.2.2.3 Establecimiento de relaciones de causa-consecuencia, de contraste
- 4.2.2.4 Definición de conceptos clave
- 4.2.2.5 Establecimiento de referencias
- 4.2.2.6 Paráfrasis de secciones clave
- 4.2.2.7 Introducción a los mapas conceptuales: completamiento
- 4.2.2.8 Inferencia de vocabulario clave por contexto y/o por análisis de afijos y base
- 4.2.2.9 Uso de diccionario
  - 4.2.2.9.1 Identificación de la categoría de la palabra
  - 4.2.2.9.2 Identificación de la acepción correcta

#### **4.2.3 Estrategias de post-lectura**

- 4.2.3.1 Análisis crítico de la información
- 4.2.3.2 Aplicación de la información a nuevos contextos
- 4.2.3.3 Selección y jerarquización de conceptos clave
- 4.2.3.4 Elaboración de la idea principal
- 4.2.3.5 Introducción a los mapas conceptuales
- 4.2.3.6 Concientización metacognitiva para la autorregulación del proceso de lectura

#### **4.3 NIVEL LEXICO-GRAMATICAL**

- 4.3.1 El bloque nominal
  - 4.3.1.1 Premodificación por medio de compuestos (*worker-led factory*)
  - 4.3.1.2 Función del sufijo *-ing*: núcleo o pre-modificador
- 4.3.2 El bloque verbal
  - 4.3.2.1 Tiempos verbales
    - Past perfect*
  - 4.3.2.2 Voz pasiva reducida
  - 4.3.2.3 Verbos modales
    - Would* para expresar hipótesis
    - Should* para expresar obligación
    - Could/may/might have* para expresar una situación hipotética en el pasado contraria a los hechos
  - 4.3.2.4 Condicional *if* + tiempo verbal *Simple past* para expresar situaciones imaginarias o improbables
  - 4.3.2.5 Negación
- 4.3.3 Sujetos formales (*there /it*)
- 4.3.4 Verbos multipalabra
- 4.3.5 Sistema pronominal

- 4.3.5.1 Pronombres reflexivos
- 4.3.5.2 Pronombres indefinidos
  
- 4.3.7 Léxico académico general
  - 4.3.7.1 Léxico académico general
  - 4.3.7.2 Expresiones para expresar aumento y disminución
  - 4.3.7.3 Negación léxica
  - 4.3.7.4 Funciones textuales del léxico académico general.
- 4.3.8 Léxico académico específico o disciplinar
  - 4.3.8.1 Ley del aborto y salud
  - 4.3.8.2 Violencia, represión y política
  - 4.3.8.3 Cooperativas de trabajo y fábricas recuperadas
  - 4.3.8.4 Cambio climático y estilo de vida
  - 4.3.8.5 Periodismo y medios digitales
  - 4.3.8.6 Pandemias
  - 4.3.8.7 Estabilidad democrática e institucionalización partidaria
  - 4.3.8.8 Redes sociales y participación política
  - 4.3.8.9 Tiempo, trabajo y vida cotidiana
  - 4.3.8.10 Fútbol y violencia
  - 4.3.8.11 Sistema de televisión y globalización neoliberal
  - 4.3.8.12 Sector de comida rápida y organización del trabajo
  - 4.3.8.13 Resistencia cultural y prácticas culturales
- 4.3.9 Léxico general con significado académico

## **5. NIVEL III: CONTENIDOS**

### **5.1 NIVEL DISCURSIVO**

- 5.1.1 Textos periodísticos y académicos de 600 a 2000 palabras con base explicativo-expositiva y/o argumentativa.
- 5.1.2 Discurso académico en Ciencias Sociales
  - 5.1.2.1 Esquemas discursivos locales: Esquemas de comparación y contraste, de causa y efecto
  - 5.1.2.2 El artículo de investigación (AI)
    - 5.1.2.2.1 El continuo expositivo-argumentativo
    - 5.1.2.2.2 Modelos prototípicos de las Ciencias Sociales y las Ciencias Empíricas
    - 5.1.2.2.3 Las secciones del AI: Introducción, Método, Resultados y Discusión/Conclusión
    - 5.1.2.2.4 Movidas retóricas de la Introducción: Establecimiento del territorio, establecimiento del nicho (laguna crítica de conocimiento, problema social, etc), presentación de la investigación (hipótesis, propósito del autor). Lenguaje característico.
    - 5.1.2.2.5 Movidas retóricas de la Conclusión: Resultados, investigaciones previas, posibles límites y alcances, recomendaciones para investigaciones futuras. Lenguaje característico.
    - 5.1.2.2.6 Atenuación (*hedging*)
      - Verbos modales
      - Verbos modales léxicos

Adjetivos de probabilidad

Sustantivos

Frases introductorias

5.1.3 La argumentación en la nota de opinión periodística

5.1.3.1 Proposición principal o tesis

5.1.3.2 Argumentos

5.1.3.3 Estrategias deductivas e inductivas

5.1.4 Cohesión

5.1.4.1 Referencia

5.1.4.2 Cadenas lexicales

5.1.4.3 Elipsis

5.1.4.4 Sustitución

## **5.2 NIVEL ESTRATÉGICO**

Consolidación de las estrategias lectoras.

### **5.2.1 Estrategias de pre-lectura**

5.2.1.1 Concientización metacognitiva para la selección de estrategias

5.2.1.2 Lectura rápida (*scanning*) para identificar elementos salientes en el texto: fechas, autores, siglas, tipología, palabras en mayúscula, etc

5.2.1.3 Identificación del género discursivo y esquema discursivo global

5.2.1.4 Reconocimiento o inferencia de la postura del autor

5.2.1.5 Lectura de la primera oración de cada párrafo

5.2.1.6 Reconocimiento de la organización textual

5.2.1.7 Identificación de conectores para anticipar la organización del texto

5.2.1.8 Reconocimiento del propósito del autor o de la autora

5.2.1.9 Elaboración de hipótesis de lectura

### **5.2.2 Estrategias de lectura**

5.2.2.1 Verificación de hipótesis de lectura

5.2.2.2 Identificación de tesis y argumentos

5.2.2.3 Establecimiento de relaciones de causa-consecuencia, de contraste

5.2.2.4 Definición de conceptos clave

5.2.2.5 Establecimiento de referencias

5.2.2.6 Paráfrasis de secciones clave

### **5.2.3 Estrategias de post-lectura**

5.2.3.1 Análisis crítico de la información

5.2.3.2 Aplicación de la información a nuevos contextos

5.2.3.3 Selección y jerarquización de conceptos clave

5.2.3.4 Elaboración de la idea principal

5.2.3.5 Elaboración de mapas conceptuales

5.2.3.6 Concientización metacognitiva para la autorregulación del proceso de lectura

**5.3 NIVEL LEXICO-GRAMATICAL**

## 5.3.1 El bloque nominal extenso

## 5.3.2 El bloque verbal

## 5.3.2.1 Tiempos verbales

*Past perfect*5.3.2.2 Voz pasiva: Forma impersonal (*it is known that...*)

## 5.3.2.3 Verbos modales

*Would* para expresar hipótesis*Could/may/might have* para expresar una situación hipotética en el pasado contraria a los hechos*Should have* para expresar crítica sobre un evento pasado5.3.2.4 Condicional *if* + tiempo verbal *Simple past* para expresar situaciones imaginarias o improbables

## 5.3.1.5 Negación

## 5.3.2 Inversión

5.3.3 *Able*5.3.4 *Worth*

## 5.3.5 Verbos multipalabra

## 5.3.6 Léxico académico

## 5.3.6.1 Léxico académico general o transdisciplinar

## 5.3.6.2 Negación léxica

## 5.3.7 Léxico académico específico o disciplinar

## 5.3.7.1 Respuesta a catástrofes

## 5.3.7.2 Partidos políticos y sindicalismo

## 5.3.7.3 Capitalismo tardío

## 5.3.7.4 Cambio generacional y selección de personal

## 5.3.7.5 Perspectiva de género y patriarcado

## 5.3.7.6 Conflictos bélicos en Medio Oriente

## 5.3.8.7 Subjetividad y la sociedad post disciplinaria

## 5.3.8.8 Psicopolítica y las tecnologías del poder

## 5.3.8.9 Abuso de sustancias y legalización

## 5.3.8 Léxico general con significado académico

**6. EVALUACIÓN**

En cada nivel se evaluará a los y las estudiantes mediante un parcial de comprensión lectora que incluye preguntas de comprensión de contenido y de reconocimiento de funciones léxicogramaticales y la elaboración de la idea principal.

Asimismo en cada nivel incluirán las siguientes evaluaciones obedeciendo a los objetivos distintivos arriba mencionados:

- **Nivel 1:**  
Examen parcial lexicogramatical  
Trabajo práctico en pares para la elaboración de una idea principal
- **Nivel 2:**  
Trabajo práctico en pares basado en la selección de un artículo de investigación e identificación y análisis de las partes del *abstract* y las movidas retóricas de la sección Introducción.  
Parcial basado en la elaboración de una idea principal.
- **Nivel 3:**  
Trabajo práctico grupal basado en la elaboración de un mapa conceptual.  
Parcial basado en la elaboración de una idea principal.

## 7. RECOMENDACIONES

- Por la interrelación de los conocimientos y destrezas de los niveles de la materia, recomendamos cursar los tres niveles en forma consecutiva y no variar de cátedra.
- En caso de rendir la materia en condición de “libre”, se sugiere usar el material de cátedra para la preparación del examen, y asimismo no rendir la materia como última instancia para la graduación ya que la condición de “libre” puede plantear mayores incógnitas con respecto a los contenidos y metodología, que cuando no son anticipadas suelen llevar a la desaprobación, aun en el caso de estudiantes con conocimientos elevados del idioma inglés.

## 8. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- Pampillo, S. (2014). *Inglés I: Manual de lectura de textos de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Pampillo, S. (2016). *Inglés II: Manual de lectura de textos de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Pampillo, S. y Lauría, S. (2019). *Inglés III: Manual de lectura de textos de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Pampillo, S (Ed.), Allamprese, D., Colella, E. y Lauría, S. (2017). *Léxico y gramática en contexto: Manual de referencia para la lectura de textos de Ciencias Sociales en inglés*. Buenos Aires: EUDEBA. (De uso en los 3 niveles).
- Pampillo, S (Ed.); Allamprese, D., Lauría, S.; Milla, M. y Palacio, G. *Práctica Receptiva: Manual de ejercicios para la lectura de textos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EUDEBA. (En proceso de publicación). (De uso optativo).

## 9. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Adam J. M. (2004) «Un enfoque textual sobre la argumentación : ‘Esquema’, secuencia y frase periódica », en : Doury M. et Moirand S. (Coord) *La argumentación hoy: Encuentro entre perspectivas teóricas*. Montesinos: España.

- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Alderson, A. and Banerjee, J. (2002). *Assessing reading*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J., Haapakangas, E., Huhta, A. Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2015). Feedback from tests and assessments. *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Alvarado, M. Paratexto. Buenos Aires: Eudeba
- Alvermann, D. (1990). Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales. En James F. Baumann (ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Visor Distribuciones: España.
- Anderson, R. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds), *Handbook of reading research*. New York: Longman, Inc.
- Aulls, M. (1990). Actively teaching main idea skills. En J. Bauman (Ed.), *Teaching main idea comprehension*. IRA.
- Bajtín, M. (1982). Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Able
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Bernhardt, E. (2000). *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2022). *Conducting Second-Language Reading Research: A Methodological Guide (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155133>
- Carlino, P. La lectura en la educación superior. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carrell, P. (1992). Awareness of Text Structure: Effects on Recall. *Language Learning*. 42. 1-18.
- Castro, E. & Piuatti, H. (2005). Estrategias superestructurales o esquemáticas. En L. Cubo de Severino (Coord.). *Leo pero no comprendo*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Coxhead, A. (2021). Vocabulary in English in Tertiary Contexts: Connecting Research and Learning. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. ISSN: 2672-9431 (Online) Volume: 14, No: 1.
- Cubo de Severino, L. (2008). ¿Cómo comprendemos un texto escrito? En L. Cubo de Severino (Coord.). *Leo pero no comprendo*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda: Multilingual matters Ltd.
- Cunningham, J. & Moore D. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J. Bauman (Ed.). *La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid
- Dehaene, S. (2020). *How we learn*. New York: Viking.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*. New York: Penguin.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 165–193
- González, M.S. (2000). Los categorizadores académicos: función y usos discursivos. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Córdoba.

- González, M.S. (2009). *Diccionario de Gramática Funcional Inglesa*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Insirillo, P; González, S. y Adem, A. (2010). La redacción de ideas principales de textos académicos en inglés: sus beneficios y dificultades como instrumento de evaluación de la lectocomprensión. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. Editores, *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Mendoza. Buenos Aires: Editorial FFyL.
- Castel, V. y Cubo de Severino, L. Editores. 2010. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Mendoza: Editorial FFyL
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. En Ruddell et al. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, NJ: IRA.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Hall, B & Marín, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M.M. García Negroni (Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Calderón.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Helms-Park, R. & Dronjic, V. (2016). Crosslinguistic lexical influence: cognate facilitation. En R. Alonso (Ed.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 71–92). *Multilingual Matters*.
- Hipfner-Boucher, K., & Chen, X. (2016). Cross-language transfer of metalinguistic and cognitive skills in second language learning. En X. Chen, V. Dronjic, & R. Helms-Park (Eds.), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues* (p. 99–132). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hyland, K. (2004). Speaking as an Insider: promotion and credibility in abstracts. *Disciplinary Discourses*.
- Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.
- Hyland, K. & Tse, P. (2007). Is there an “Academic Vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41(2), 235–253. <http://www.jstor.org/stable/40264352>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge: CUP.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.) *Constructivist Instruction: Success or failure?* New York: Routledge. Pp. 223-241
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: CUP.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*, octubre 2006.
- Marro, M. S. y Dellamea, A.B. (2000). *Producción de textos: estrategias del escritor y recursos el idioma*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Mangen, A.; Walgermo, B. & Bronnack, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*, 58, 61-68.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema: Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: EUDEBA
- Nelsi, G.; Müller, G. y Prestinoni, C. (2005). Estrategias macroestructurales o de coherencia global. En L. Cubo de Severino (Coord.). *Leo pero no comprendo*. Buenos Aires: Comunicarte.

- Novak, J. & Gowin, B. (1984). Concept mapping for meaningful learning. *Learning how to learn*. Cambridge: CUP.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The Theory of Underlying Concept Maps and how to Construct and Use them. *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01Rev 01-2008*. Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition.
- Park, Y. & Warschauer, M. (2016). Reading instruction in a technological age. En X. Chen, V. Dronjic & R. Helms-Park (Eds.). *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues*. New York: Routledge.
- Pampillo, S., & Lauría, S. (2022). Pre-modified noun phrases in a comprehension-based approach to EFL at university Level. *Reading in a Foreign Language*, 34(1), 116-141. <https://doi.org/10125/67415>
- Plantin, Ch. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Biblos: Buenos Aires.
- Peronard, T.M. (1998). La evaluación de la comprensión de textos escritos: El problema del resumen. En T. M. Peronard, L. Gómez, L. Macker, P. Parodi Sweiss y P. Nuñez Lagos. *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Stgo de Chile: Andrés Bello
- Puiatti de Gómez, H. (2005). El artículo de investigación científica. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Ramírez Gelbez, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desagentivización: de diferencias y similitudes entre disciplinas. En García Negroni, M (Coord.), *Los discursos del saber: Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Roediger III, H. & Pyc, M. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1(4), 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2012.09.002>
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Salvo de Vargas, M. E. (2008). Estrategias microestructurales o de coherencia local. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Leo pero no comprendo*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Silvestri, A. (1997). La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. *Signo & Seña*, 8, 269-284.
- Souchon, M. (2006). Los cursos de ‘Lectocomprensión’ como espacio de mediación sociocultural. En R. Pastor; S. Nélica S. y E. Klett (comp.) *Lectura en Lengua Extranjera. Una mirada desde el receptor*. Tucumán: UNT-UBA. Universidad Nacional de Tucumán.
- Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de competencias receptivas. En *Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J.(2004). The research article revisited. *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge: CUP.
- Sweller, J. (2010 ). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. En J. Plass (Ed.) *Cognitive Load Theory*. Cambridge: CUP.
- Van Patten, B. (2004). Input processing in SLA. In B. Van Patten (Ed.), *Input Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Laurence Erlbaum
- Venegas Renaud, M. (2006). El empleo de los mapas conceptuales en la educación superior

universitaria. A. J. Cañas & J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping*.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wignell, P. (1998). Technicality and Abstraction in Social Science. En J. R. Martin & R. Veal (Eds.), *Reading Science*. London: Routledge.