

Departamento: **Lenguas**  
Sección: **Inglés**  
Orientación: **Gestión de las Organizaciones**  
Asignatura: **Inglés Técnico**  
Nivel: **6º año**  
Duración del curso: **anual**  
Carga horaria: **3 hs cátedra semanales**  
Profesora a cargo: **Graciela Baum**

## **I. FUNDAMENTACIÓN**

### Del marco teórico

Dado el contexto educacional preuniversitario, público y gratuito en el que desarrollamos nuestra labor, explicitamos las teorías pedagógicas que informan nuestra praxis docente desde una filosofía y epistemología decolonial. De igual modo, definimos las perspectivas teóricas relativas a la didáctica del Inglés desde una perspectiva situada, es decir contextualmente ligada a las problemáticas locales y regionales en las cuales imbricamos la enseñanza de la lengua propiamente dicha.

Respecto del marco general esta propuesta se inscribe en las pedagogías decoloniales que nombran el mundo y enuncian sus palabras desde lugares de habla periféricos o fronterizos, aunque los cuerpos no siempre se encuentren allí. La propuesta es decolonizar el conocimiento y los espacios epistémicos de producción del saber (universidades, escuelas, colegios) tanto como los relativos al poder (subalternización, marginación, racialización) y al ser (subjetividades, imaginarios, cosmovisiones, corporalidades, sexualidades, géneros) y a la naturaleza (relación con la tierra y des-binariazación hombre-naturaleza). Las pedagogías decoloniales entienden la educación como práctica liberadora; como herramienta y proyecto para construir una sociedad justa, igualitaria, respetuosa de la alteridad y en armonía con la naturaleza.

En referencia a la didáctica específica de la materia generamos un enfoque híbrido que pone en relación la idea central de los contenidos decoloniales situados como foco de aprendizaje, experiencia y reflexión; los enfoques comunicacionales basados en tareas y asistidos por tareas; la pedagogía basada en los géneros discursivos; y la educación basada en proyectos. Esta metodología promueve la construcción de instancias conjuntas y socializadas de aprendizajes dentro y fuera del aula que en todos los casos empoderan a lxs estudiantes en su camino hacia la libertad, la solidaridad, y el respeto hacia la naturaleza.

### De los contenidos

Los contenidos a abordar responden a las pedagogías decoloniales que retoman temáticas vinculadas a las formas de conocer, de gestionar y de organizarse que no son funcionales a los sistemas neoliberales, americano/eurocéntricos y corporativos.

En este sentido, entendemos que los alumnos podrán capitalizar los conceptos derivados de lecturas que se abordarán críticamente. Estas lecturas generarán entornos de reflexión de modo que la lengua se aprenderá en contextos de relevancia sociocultural para adherir o contestar perspectivas socio-políticas. Psicolingüísticamente, destacamos el rol del aprendizaje incidental en función de las instancias de "noticing" ("darse cuenta de") que experimenta el alumno y son debidamente abordadas en colaboración, y mediadas por el docente. Por ello se estipulan mínimos contenidos lingüísticos *a priori*.

### Contenidos mínimos

Proponemos los contenidos mínimos que siguen como orientadores de los aspectos lingüísticos (léxico gramaticales) emergentes según las lecturas y conceptos abordados. En este apartado mencionamos los contenidos que suelen evidenciar los textos abordados en función del género discursivo al que pertenecen y al registro que esto implica:

Uso de la voz pasiva. Análisis comparativo/contrastivo L1 y L2. La voz pasiva con <se>
--

Tiempos verbales: simples, perfectos, continuos.
Prefijos y sufijos.
Partes del discurso (parts of speech): adjetivos, sustantivos, verbos, verboides, adverbios. Los problemas que cada categoría plantea para la traducción.
Uso del diccionario: orden alfabético absoluto y relativo en inglés. Acepciones. Discriminación de acuerdo a las pistas contextuales.
Escritura procesual de cartas formales de diverso tipo (enquiry, application)

### Del encuadre metodológico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Construir la microestructura proposicional

Encontrar un orden o hilo conductor

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

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

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

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

La segunda macro-estrategia es la inferencia y se define como la reposición de información ausente en la superficie de un texto. Ya Bruner (1957) calificaba a la mente como una “máquina de inferencias” en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Así, cualquier proceso de comprensión textual comporta un fuerte componente inferencial, ya que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1992). Partiendo de unos contenidos explícitos e implícitos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones y elabora un modelo situacional. El resultado final es que siempre procesamos más información de la que leemos de manera explícita (Schank, 1975).

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

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

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

## **II. OBJETIVOS**

Se plantean como objetivos generales:

Que los alumnos logren la competencia necesaria para aproximarse estratégica y exitosamente a los textos de manera que éstos funcionen como instrumento de liberación.

Que los alumnos transiten aspectos del “aprender haciendo” en el dominio del aprendizaje por proyectos.

Que los alumnos desarrollen habilidades sociales a partir del trabajo en grupos colaborativos.

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

Se plantean como objetivos específicos:

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

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

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

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

## **III. CONTENIDOS**

Tipos de organizaciones.

Organizaciones sin fines de lucro

Gestión del conocimiento

## **IV. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

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

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

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

Una aproximación estratégica al texto desde la enseñanza explícita de herramientas o recursos –entre los cuales el uso del diccionario ocupa un lugar de relevancia- que viabilicen y optimicen la comprensión y traducción, atendiendo no sólo a los procesos cognitivos implicados sino apuntando a la reflexión sobre las vías de procesamiento y resolución utilizadas. Se trata entonces de la coconstrucción de un alumno

con niveles crecientes de competencia y autonomía –conceptos, ambos, directamente relacionados a los de transferencia intercontextual y conocimiento procedimental; un alumno capaz de aplicar lo aprendido al ámbito de la comprensión lectora y traducción en su futuro campo disciplinar.

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

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

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

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

## V. EVALUACIÓN

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

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

## VI. RECURSOS AUXILIARES

Los materiales didácticos ingresan:

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

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

## VII. BIBLIOGRAFÍA

### Para el profesor

Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.), Understanding Reading comprehension. Newark, DE: International Reading Association.

Bamford, J. & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. New York: Cambridge University Press.

Bennett, Neville. (1979) *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata.

Beaugrande, R. de. (1980). *Text, discourse and process*. Norwood, N.J.: Ablex.

Beaugrande, R.A. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.

Brown, A.L., Armbruster, B.B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ: L.E.A.

- Brown, A.L., Campione, J.C. y Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. En J.S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heider, K. F. Muenzinger, Ch. E. Osgood, y D. Rapaport (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor / Aprendizaje.
- Cortina, A. (1996) *El Quehacer Etico. Guía para la Educación Moral*. Aula XXI. Santillana. Madrid, España.
- Dan Danserau, D. F. (1985): "Learning strategies skills", en J. W. SEGAL y otros (eds.), *Thinking and learning skills*, vol. 1. Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. OUP. Hong Kong.
- Hollet F ried-Booth, D. 1986. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press, Introduction.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 3, 371-395.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 2, 163-182.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- Wenger, Etienne (1998) 'Communities of Practice. Learning as a social system', *SystemsThinker*, <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Accessed December 30, 2002
- Wenger, Etienne (c 2007) 'Communities of practice. A brief introduction'. *Communities of practice* [<http://www.ewenger.com/theory/>]. Accessed January 14, 2009]
- Wenger, Etienne and Richard McDermott, and William Snyder (2002) *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.
- León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24
- León, J. A. y Carretero, M. (1995). Intervention in Comprehension and Memory Strategies: Knowledge and Use of the Text Structure. *Learning and Instruction*, 5:203-20. Traducción para este posgrado
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Signos*, 34, no.49-50, p.113-125.
- León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (Ed.), *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.
- Mannes SM, Kintsch W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction* 4(2):91-115
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aique.
- Mayer, R.E. (1987). Instructional variables that influence cognitive processes during reading. En B.K. Britton y S.M. Glynn (Eds.), *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Mayer, R.E. (1984). Aids to Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 19, 30-42.
- Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99, 3, 440-466.
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook on Redding research* (pp. 319-352). New York: Longman.
- Nisbett, J. y J. Scucksmith (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana
- Nunan, David. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunam, David. Richards, Jack. (1990) *Second Language Teacher Education*.. CUP.
- Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. La crisis de la enseñanza media. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Kapelusz. Bs. As., Argentina
- O'Malley and Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics.
- Ox Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies –what every teacher should know*. Heine and Heine.

- Palincsar, A. S. Y A. L. Brown (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities", en *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pozo, J. I. (1990): "Estrategias de aprendizaje", en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, 199-221.
- Ribé, R. & Vidal, N. 1993. *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann, Introduction.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: an introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- Schank, R.C. (1975) El papel de la memoria en el procesamiento del lenguaje. En Ch. Cofer (Ed.), *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó / ICE.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- Vigotsky L. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. (1era. edic: 1934).
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica Grijalbo. (1era. edic.:1978).
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1).

Para el alumno:

Textos auténticos provistos por el docente.