

Plan de trabajo 2020

- Materias: **INGLÉS I, INGLÉS II, INGLÉS III, CURSO INGLÉS I, CURSO INGLÉS II**
- Docente: **PALACIO, JUAN IGNACIO**
- Cargo Docente: **Profesor Adjunto Ordinario**
- Area: **Lenguas Extranjeras**
- Departamento: **Educación**
- Periodo: 2020

Título del Plan:

Licenciatura en Comunicación Social, Profesorado en Comunicación Social, Periodismo, Licenciatura en Antropología Orientación Social, Licenciatura en Antropología Orientación Arqueología.

Ubicación de la Materia en el Plan de Estudios:

En los planes de estudio de las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo existen dos niveles de inglés: Inglés I e Inglés II. Los mismos tienen una duración de un cuatrimestre cada uno, con una carga horaria de cuatro horas semanales para cada nivel, y pueden cursarse en cualquier momento de la carrera. La cátedra de Inglés es común a ambas carreras.

En el caso del Profesorado en Comunicación Social, el plan de estudios vigente (1999) se encuentra en revisión. Para los estudiantes de dicha carrera aún se mantiene un tercer nivel de idioma: Inglés III. El mismo es de cursada cuatrimestral y tiene una carga horaria de 3 (tres) horas semanales. En consonancia con las modificaciones iniciadas en los niveles anteriores, también se ha implementado el trabajo con oralidad y escritura.

En el Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Antropología hay dos niveles de inglés: Curso Inglés 1 y Curso Inglés 2, de duración anual y con una carga horaria semanal de cuatro horas para cada nivel. Para la orientación Arqueología, el Curso Inglés 1 es materia del 1er año, y el Curso Inglés 2 es materia del 2do año. Para la orientación Antropología Social ambos niveles pueden cursarse en cualquier momento de la carrera.

Objetivos Generales Plan de Trabajo:

A partir de esta propuesta, se espera:

- Acompañar la formación profesional de los futuros egresados, atendiendo a las actuales demandas laborales de cada área.
- Brindar herramientas para poder acceder a la información actualizada en cada campo de conocimiento específico.
- Desarrollar habilidades para poder producir texto, escrito y oral, en la lengua extranjera, atendiendo a distintos niveles de concreción.
- Aportar a la reflexión respecto del lenguaje y la variación en el uso conforme al contexto de situación y cultura.

Desarrollo del Programa de la Materia

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA:

Los cambios y tendencias que han resultado del proceso de globalización a lo largo de las últimas décadas han disparado una revolución en varios sentidos. La función de la educación en la sociedad actual está cambiando. Hoy en día, un individuo necesita desarrollar una multiplicidad de habilidades y estrategias para poder procesar satisfactoriamente la información a la que tiene acceso en forma constante y así poder participar activamente en la sociedad a nivel académico, laboral, económico, político y cultural.

Es por eso que en varios países, incluida la Argentina, se han llevado a cabo exhaustivas reformas curriculares a medida que ha incrementado la necesidad de operar en un mundo en el que pareciera ya no haber fronteras para la comunicación y el flujo de la información. Siendo este el escenario, resulta vital que la educación universitaria contemple los procesos de globalización y prepare a sus futuros egresados promoviendo el desarrollo de las estrategias necesarias para lograr una apropiada inserción social y laboral.

Como parte de las reformas que se han puesto en marcha, mejorar el nivel de competencia en inglés ha sido en todos los casos una estrategia clave (Graddol, 2006). La propagación del inglés por distintos motivos a lo largo de los últimos años ha sido un fenómeno notable. De acuerdo con los datos que analiza David Graddol (2000, pp. 8-9) en un informe del Consejo Británico, el 85 % de las organizaciones internacionales usan el inglés como lengua de trabajo, en tanto que el 28% de los libros que anualmente se publican en el mundo se redactan en inglés, resultando ésta la lengua más usada para publicaciones: 60 países del mundo publican sus títulos en inglés. Estos datos muestran claramente la enorme cantidad de propiedad intelectual que se está produciendo en inglés en la actualidad en una era en que la propiedad intelectual se vuelve cada vez más valiosa.

Como ya se expresó, los planes de estudio de las carreras universitarias se han ido modificando paulatinamente ya que no pueden permanecer ajenos a esta realidad. Los futuros graduados necesitan estudiar bibliografía actualizada en el desarrollo de sus carreras y ésta, generalmente, se encuentra en inglés. En la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro se llevaron a cabo propuestas de modificación curricular tanto en las carreras de Licenciatura en Comunicación Social como en las carreras de Licenciatura en Antropología con Orientación Social y Licenciatura en Antropología con Orientación Arqueología, las cuales estuvieron a cargo de la Junta Departamental de Estudios de Comunicación Social y la Junta Departamental de Arqueología, respectivamente.

En el año 2014 se modificó el plan de estudios de la carrera Licenciado en Comunicación Social. En el plan vigente, las materias Inglés I e Inglés II forman parte del espacio Idioma Extranjero. Si bien se sostiene como objetivo principal el desarrollo de la lectura comprensiva de bibliografía no traducida al español, también se ha incorporado afianzamiento de las habilidades orales y de escritura para lograr una formación más integral, que aporte al perfil del egresado en su “[...] formación crítica y reflexiva, pudiendo elaborar, interpretar y evaluar discursos sociales en distintos ámbitos (educativos,

mediáticos, comunitarios, etc.).”

Para la Licenciatura en Antropología Social y la Licenciatura en Arqueología también se implementaron nuevos planes de estudios luego de las reformas del año 2014. En ambas orientaciones, tanto el Curso Inglés I como el Curso Inglés II apuntan a fortalecer la enseñanza del idioma en la carrera no sólo en relación con la lectura, sino también en el desarrollo de las habilidades de oralidad y escritura.

MARCO TEÓRICO:

La presente propuesta de cátedra está enmarcada teóricamente en los hallazgos más importantes que se han registrado en torno al aprendizaje, al estudio del lenguaje, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo de los últimos años. Tal como lo sugiere Douglas Brown (2000), la naturaleza cíclica de las teorías que se han propuesto da cuenta de que no existe un único paradigma que pueda describirse como correcto o incorrecto. La mirada más apropiada resultará, seguramente, de la consideración de los avances en cada área de conocimiento y del contexto de trabajo específico para el que se piensa una propuesta.

Teorías del lenguaje

Larsen-Freeman (2003) sostiene que una definición personal de lenguaje no sólo puede influenciar en las decisiones curriculares que se toman, sino que también da forma a la mirada que se adopta sobre el aprendizaje. Incluso, agrega, la elección de las prácticas de enseñanza pueden ser el resultado de la definición con la que se comulgue (p. 3).

Históricamente, un número importante de destacados filósofos y lingüistas han elaborado diversas teorías y principios generales sobre qué es el lenguaje y cómo se aprende, intentando conceptualizar y sistematizar la relación entre teoría y práctica a fin de mejorar la calidad en la enseñanza de las lenguas.

En líneas generales, se adhiere a la noción de que el lenguaje es una característica fundamental de la condición humana (Widdowson, 1996). El punto de partida de la lingüística del siglo XX ha sido marcado por el ginebrino Ferdinand de Saussure y la publicación del Curso de Lingüística General en el año 1916. Lo que Saussure propone es definir la lengua como un sistema en el que cada constituyente vale por su oposición a los demás; es decir, cada elemento es lo que los otros no son (Gil, 1999). El lenguaje es la totalidad de los hechos que involucran tanto al sistema como al uso del sistema, pero es precisamente ese sistema abstracto, al cual denominó *langue*, el que Saussure considera que la lingüística debe estudiar, dejando de lado las particularidades del uso en los actos de habla, lo que denominó *parole* (Widdowson, 1996).

Una de las escuelas lingüísticas más importantes e influyentes que continuó la obra de Saussure ha sido la de Praga, la cual sostiene que el sistema que constituye la lengua es de carácter funcional, ya que la lengua es un producto de la actividad humana, tiene carácter de finalidad, y es un sistema de medios de expresión de ideas, sentimientos y sensaciones. Dentro de dicha escuela, el lingüista ruso Roman Jakobson establece las funciones del lenguaje a partir de la elaboración del circuito de la comunicación (Jakobson, 1960).

Por su parte, el lingüista norteamericano Edward Sapir coincide con Saussure en que el lenguaje es un sistema convencional de signos, pero considera que la función del entorno cultural del individuo constituye un hecho imprescindible, por lo que no puede elaborarse una definición del lenguaje sin tener en cuenta la cultura en la que el individuo se desarrolla

(Sapir, 1921).

También siguiendo la tradición saussureana, el norteamericano Leonard Bloomfield sostiene que el objeto de estudio de la lingüística radica en el sistema (Gil, 1999), pero para explicar cómo concibe el acto de comunicación toma como base el modelo de la psicología conductista, concluyendo que el lenguaje es una cuestión de hábito y entrenamiento.

Para el norteamericano Noam Chomsky (1957) el modelo conductista es inaceptable, ya que no tiene forma de explicar el hecho de que somos capaces de entender y producir oraciones que antes no hemos escuchado. Chomsky establece así la clave de la lingüística generativa: los seres humanos nacemos con la facultad del lenguaje o una “gramática universal”, que es un conjunto de reglas suficientemente amplio y restringido a la vez como para permitir que un niño aprenda un idioma en un período muy corto de tiempo, sometido necesariamente a los estímulos de su lengua materna. Chomsky hace una distinción fundamental entre competencia - el conocimiento de la lengua - y actuación o “performance”, el uso real del lenguaje en situaciones concretas (Chomsky, 1965, p. 4). A diferencia de Saussure, la lengua no es entendida como un simple inventario de signos sino un proceso generativo. El concepto de competencia permite establecer que el objeto central de la teoría lingüística es la adquisición del lenguaje (Gil, 1999, p. 118). En otras palabras, la lingüística generativa quiere explicar una realidad mental que existe detrás de los datos concretos de la conducta lingüística. Al igual que Saussure, Chomsky adopta un enfoque mentalista, ya que el aspecto esencial del lenguaje para él existe en la mente de los hablantes.

Por su parte, Dell Hymes reelabora el concepto chomskiano de competencia y desarrolla la idea de competencia comunicativa, definiéndola como la capacidad que tiene un hablante real para utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles con el fin de producir mensajes (Hymes, 1971). Sus trabajos se ubican en el campo de la sociolingüística, ya que el lenguaje se estudia en relación con la sociedad; el objeto de estudio es el uso del lenguaje en el contexto social. Un análisis más pedagógico de la competencia comunicativa lo brindan Canale y Swain (1980) al identificar cuatro dimensiones: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Richards & Rodgers, 2014). Otro de los autores que comparte intereses con Hymes es Michael Halliday, quien desde un enfoque funcionalista analiza la forma en que los rasgos del contexto de situación determinan el empleo de ciertos recursos. Según él, la estructura del lenguaje está condicionada por las funciones que el lenguaje cumple (Halliday, 1978). Los hablantes recurren a un sistema de significados codificados formalmente, actualizan los significados cuando optan por alguno de ellos y de esta manera producen textos, que son unidades comunicativas en contexto de situación. En síntesis, la lingüística sistémico-funcional postula que sólo a través del estudio del lenguaje en uso se logrará abarcar todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado (Halliday, 1978). Desde esta teoría se sostienen cuatro premisas fundamentales: a) el uso del lenguaje es funcional; b) la función del lenguaje es crear significados; c) los significados están influenciados por el contexto social y cultural en el que se generan e intercambian; y d) el proceso de uso del lenguaje es semiótico; se crea significado al seleccionar de las opciones disponibles en el sistema (Eggins, 2004: 3).

Para Halliday existen tres grandes funciones del lenguaje: la ideativa, que sirve para interpretar la existencia en el mundo real; la interpersonal, que sirve para establecer y mantener relaciones sociales; y la textual, que sirve para brindar a los usuarios los medios apropiados para crear mensajes o textos coherentes (Halliday, 1978). Para concluir,

Halliday insiste en que las funciones que el lenguaje satisface se reflejan en la estructura lingüística, más específicamente a nivel de la cláusula.

El funcionalismo parece encontrar una notable armonía entre los términos que las teorías lingüísticas suelen considerar irreconciliables: estructura y función; forma y uso. Así, provee al análisis del discurso una herramienta teórica para demostrar con datos lingüísticos cómo ciertas emisiones pueden expresar diferentes significados (Gil, 1999).

Otra expresión que se impone en lingüística para hacer referencia al estudio del significado en uso es pragmática. Pero a diferencia del funcionalismo, las teorías pragmáticas nos llevan a pensar en el uso del lenguaje y en la posibilidad de ir más allá de los límites del sistema gramatical (Gil, 1999). Entre las teorías más exitosas se ubican la teoría de los actos de habla propuesta por el filósofo inglés John Austin (1962) con las aportaciones de John Searle (1969), la teoría de las implicaturas conversacionales que desarrolló el también filósofo Paul Grice (1967), y la teoría de la relevancia, resultado del trabajo conjunto del francés Dan Sperber y la inglesa Deirdre Wilson (Sperber & Wilson, 1986). Lo que todas estas teorías tienen en común es el hecho de relacionar fuertemente el lenguaje y la vida social (Gil, 1999).

Todos estos aportes resultan fundamentales a fin de presentar la visión de lengua que sostiene esta propuesta: el lenguaje como condición determinante de la naturaleza humana, materia constituyente e instrumento del pensamiento. Los seres humanos nacemos con la facultad del lenguaje, pero es el entorno cultural del individuo el que constituye un hecho imprescindible para determinar su función, la cual condiciona la estructura del lenguaje, resultando un vehículo para la expresión de significados funcionales, interpersonales y sociales.

Teorías de aprendizaje

Existen diversas teorías que se han propuesto para explicar los procesos de aprendizaje de una lengua. En este sentido una teoría sobre el aprendizaje debe dar respuesta a qué procesos cognitivos y psicolingüísticos están involucrados y qué condiciones deben cumplirse para que estos procesos se activen (Richards & Rodgers, 2014).

Para la psicología cognitiva, la idea de la mente activa en el procesamiento de la información del entorno es clave. Una de las más clásicas ha sido la expuesta por el norteamericano David Ausubel, quien formula su teoría describiendo el aprendizaje significativo por recepción. Para él la clave del aprendizaje significativo es que el nuevo contenido se relaciona de manera sustantiva con lo que el aprendiz ya sabe, favoreciendo así una retención más duradera de la información (Ausubel, 2002). El significado no es una respuesta implícita, sino una “experiencia consciente claramente articulada que emerge cuando los signos, símbolos y conceptos o proposiciones potencialmente significativos se relacionan e incorporan en la estructura cognitiva de un individuo sobre una base sustancial, no arbitraria” (Anderson y Ausubel, 1965, citado por Brown, 2000, p. 83). Si pudiera reducirse la psicología educativa a un solo principio, sería que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe (Ausubel, citado en Novak y Gowin, 1988:60). El material de aprendizaje debe ser significativo desde el punto de vista lógico; debe reflejar adecuadamente la estructura conceptual y el significado de los conceptos en una determinada disciplina. De alguna manera, se advierte sobre las transformaciones del conocimiento que, para su transmisión, incurren en simplificaciones o errores conceptuales (Terigi, 2013).

Desde la Teoría Sociohistórica se entiende el desarrollo humano como un proceso de

apropiación de prácticas e instrumentos de mediación culturalmente situados. Entre los postulados principales se destaca la idea de que los procesos psicológicos humanos sólo pueden comprenderse si se estudia su génesis y desarrollo (Wertsch, 1988). Por otro lado, Vigotsky (1988) sostiene que los procesos psicológicos elementales son comunes al hombre y a otros animales superiores como producto de la evolución, pero los procesos psicológicos superiores son específicamente humanos, y se forman en los sujetos por su participación en la vida cultural. No hay evolución de los procesos generados por línea natural en procesos superiores: estos tienen una génesis específica ligada a la vida social. Asimismo, en el desarrollo cultural toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual. El acceso individual a las funciones psicológicas superiores y al dominio de los instrumentos que actúan como mediadores es posible gracias a que en un primer momento otras personas que ya dominan esas funciones e instrumentos regulan la utilización de los mismos por parte de quienes no los poseen. Es preciso destacar que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel fundamental en la constitución de los procesos psicológicos superiores (Baquero, 1996). La realización de la acción humana requiere factores intermediarios; la mayor parte de la acción se vale de instrumentos que nos permiten una acción mediada sobre el mundo. Los instrumentos culturales son de dos tipos: materiales o simbólicos. Estos últimos producen transformaciones sobre los otros y sobre uno mismo. Un dato importante que brinda esta teoría es que las capacidades humanas no dependen sólo del desarrollo biológico; son relativas al desarrollo sociohistórico de instrumentos de mediación (Terigi, 2013). Otra noción importante a considerar es la de zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un experto (Vigotsky, 1988:133). Este proceso de guía y asistencia puede darse por medio de andamiaje, ajustable de acuerdo al nivel de competencia y temporal para que pueda otorgar autonomía en el desempeño (Baquero, 1966), y participación guiada, para explicitar los procesos de comunicación y elaboración por parte del estudiante (Miras Mestre y Onrubia Goñi, 1999).

Como lo explica Karen Johnson (2009, p.1), a diferencia de las teorías conductistas o cognitivas, una perspectiva sociocultural sostiene que los niveles superiores de cognición en el individuo tienen su origen en la vida social. Es decir, en vez de asumir que hay características universales que pueden separarse del contexto histórico, cultural y social en el que emergen y se utilizan, dicha perspectiva hace foco en las actividades socioculturales como los procesos esenciales a través de los cuales se desarrolla la cognición humana. El lenguaje es central para esta teoría porque es considerado un medio de transformación de la experiencia en conocimiento y comprensión cultural. Desde una perspectiva del lenguaje como práctica social, el significado no reside en la gramática de la lengua, o en su vocabulario, o en la cabeza del individuo, sino en las actividades diarias en las que los individuos participan. Así, el lenguaje tiene significado sólo en y a través de las formas en las cuales es usado (Johnson: 2009).

La Psicología Genética, por otro lado, no debe su desarrollo a la problemática pedagógica, sino que se ha ocupado de elucidar las condiciones de constitución y validación del conocimiento. Aun así, ha tenido una gran influencia en el campo educativo. Vuyk (1984) describe las principales tesis de esta corriente. En primer lugar, señala que, a excepción de las formas hereditarias elementales, ningún conocimiento humano está preformado en el sujeto; tanto el objeto de conocimiento como el sujeto mismo se construyen en el marco de

la relación epistémica. Por otro lado, sostiene que la interacción sujeto/objeto constituye la unidad de análisis del proceso de construcción del conocimiento. Por último, Piaget acepta que existe el objeto como tal, pero no implica que conozcamos al mundo tal como es, ya que los objetos observables cobran significado para un sujeto cuando se asimilan dentro de sus esquemas. Los fenómenos modifican el razonamiento del sujeto en la medida que éste es capaz de insertarlos en un encadenamiento de inferencias (Inhelder, Bovet y Sinclair, 1975). Para la teoría psicogenética sobre el aprendizaje, son los sistemas de asimilación del sujeto los que marcan el curso del aprendizaje, constituyéndose como condiciones para que ciertos aprendizajes puedan tener lugar.

De esta manera, se definen las principales teorías que sientan las bases de la presente propuesta de trabajo.

CONTENIDOS:

Sólo a los fines de una mejor organización, los contenidos han sido agrupados en torno a tres ejes: I) LENGUA, II) LECTURA COMPRESIVA, y III) TAREAS DE ESCRITURA Y ORALIDAD. El eje Lengua será transversal a los otros dos ejes. Dicha organización no supone una fragmentación de la lengua o del aprendizaje; la visión de texto es la de una unidad global de sentido, y los contenidos que aquí se presentan están en constante interrelación.

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO

INGLÉS I

Se tomará el nivel A2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como nivel a trabajar y consolidar a lo largo de la cursada.

OBJETIVOS:

Se espera que al terminar la cursada los estudiantes sean capaces de:

- Leer y comprender textos escritos auténticos simples
- Identificar elementos contextuales en un texto escrito
- Comprender la importancia de las relaciones de coherencia y cohesión en un texto escrito
- Desarrollar estrategias de lectura tales como predicción en base a elementos paratextuales, inferencia, lectura de barrido, lectura profunda, corroboración de hipótesis, entre otras.
- Reconocer formas gramaticales y estructuras de la lengua inglesa en contexto a fin de fortalecer la comprensión de textos y la producción de los mismos.
- Hacer uso correcto del diccionario bilingüe
- Responder y formular preguntas orales simples, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera en base al propósito de la interacción.
- Describir imágenes, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Redactar un texto breve, de nivel de complejidad simple, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera para el propósito de la tarea.

CONTENIDOS:

I) LENGUA:

- La construcción nominal: estructura y función. Sustantivos. Pronombres. Artículos. Adjetivos.
- La construcción verbal: estructura y función. Modo, tiempo y aspecto. Auxiliares. Adverbios
- Presente simple, continuo y perfecto
- Pasado simple, continuo y perfecto
- Formas comparativas de adjetivos
- Palabras interrogativas
- Preposiciones
- Construcción “there + be”

II) LECTURA COMPRENSIVA:

- Análisis contextual: nociones de paratexto: elementos icónicos (ilustraciones, gráficos, etc.) y elementos verbales (título, subtítulo, copete, epígrafe, etc.)
- Análisis textual: nociones de coherencia y cohesión
- Estrategias de lectura: anticipación, predicción, lectura de barrido, búsqueda de información específica, activación de saberes previos, uso del diccionario bilingüe.

III) TAREAS DE ESCRITURA Y ORALIDAD:

- Brindar información personal.
- Describir imágenes.
- Responder y formular preguntas.
- Brindar un comentario personal sobre un texto leído.
- Redactar un párrafo de estructura simple.
- Redactar un email informal.

INGLÉS II

Se tomará como base un nivel A2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para lograr consolidar un nivel A2+ a lo largo de la cursada.

OBJETIVOS:

Se espera que al terminar la cursada los estudiantes sean capaces de:

- Leer con fluidez y comprender textos escritos auténticos de complejidad moderada
- Identificar elementos contextuales en un texto escrito
- Comprender las relaciones de coherencia y cohesión en un texto escrito
- Desarrollar estrategias de lectura
- Inferir significados por contexto en un texto escrito
- Secuenciar eventos en un texto escrito en forma cronológica
- Reconocer formas gramaticales y estructuras complejas de la lengua inglesa a fin de fortalecer la comprensión de textos.
- Identificar marcadores del discurso escrito
- Hacer un uso correcto del diccionario bilingüe
- Responder y formular preguntas orales simples, haciendo uso adecuado de la lengua

extranjera.

- Describir imágenes, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Participar de juegos de roles, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Redactar un texto breve, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Redactar un párrafo argumentativo.

CONTENIDOS:

I) LENGUA:

- Presente perfecto continuo y pasado perfecto continuo
- Futuro simple, continuo y perfecto
- Formas -ing
- Voz pasiva
- Verbos defectivos (modales)
- “it” y “there” como sujetos anticipatorios
- Afijos
- Cognados
- Marcadores del discurso

II) LECTURA COMPRENSIVA:

- Análisis contextual: paratexto (elementos icónicos y verbales.)
- Análisis textual: coherencia - macroestructura semántica (conectores y conjunciones) y superestructura esquemática (textos expositivos y argumentativos); conectividad - progresión temática (tema - rema), ideas principales y secundarias; cohesión gramatical (referencia, elipsis, sustitución) y léxica (paráfrasis, sinonimia, antonimia)
- Estrategias de lectura: inferencia por contexto, secuenciación de eventos cronológicamente, fluidez en la lectura, uso del diccionario bilingüe.

III) TAREAS DE ESCRITURA Y ORALIDAD:

- Dar información personal.
- Describir imágenes.
- Responder y formular preguntas.
- Brindar un comentario personal sobre un texto leído.
- Participar en juego de roles.
- Redactar un email informal.
- Redactar una composición breve.

INGLÉS III

Se tomará como base un nivel A2+, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para lograr consolidar un nivel B1 a lo largo de la cursada.

OBJETIVOS:

Se espera que al terminar la cursada los estudiantes sean capaces de:

- Leer y comprender textos escritos auténticos complejos
- Identificar elementos contextuales y textuales en un texto escrito
- Desarrollar estrategias de lectura
- Identificar ideas principales y secundarias en un texto

- Diferenciar hechos de opiniones en un texto escrito
- Comparar ideas y hechos en textos escritos
- Reconocer formas gramaticales y estructuras complejas de la lengua inglesa a fin de fortalecer la comprensión de textos.
- Identificar marcadores del discurso escrito
- Hacer un uso correcto del diccionario bilingüe
- Responder y formular preguntas orales, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Describir imágenes, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Participar de juegos de roles, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Redactar un texto de extensión moderada, haciendo uso adecuado de la lengua extranjera.
- Redactar una crítica de cine y/o libro.
- Redactar un párrafo de opinión.

CONTENIDOS:

I) LENGUA:

- Marcadores del discurso
- Construcciones con participios pasados
- Estilo indirecto
- Construcciones impersonales
- Oraciones condicionales
- Cláusulas subordinadas: nominales, adjetivas y adverbiales

II) LECTURA COMPRENSIVA:

- Análisis contextual: paratexto
- Análisis textual: coherencia, conectividad y cohesión
- Estrategias de lectura: identificación de oraciones tópicas y secundarias, comparación de ideas, diferenciación de hechos y opiniones, uso del diccionario bilingüe.

III) TAREAS DE ESCRITURA Y ORALIDAD:

- Describir imágenes.
- Responder y formular preguntas.
- Brindar un comentario personal sobre un texto abordado.
- Participar en juego de roles y debates.
- Redactar una composición breve.
- Redactar una crítica de cine y/o libro.
- Redactar un párrafo de opinión.

LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA (ORIENTACIÓN SOCIAL Y ORIENTACIÓN ARQUEOLÓGICA)

CURSO INGLÉS I

Se tomará el nivel A2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como nivel a trabajar y consolidar a lo largo de la cursada.

OBJETIVOS:

Se espera que al terminar la cursada los estudiantes sean capaces de:

- Leer y comprender textos escritos auténticos de estructura simple
- Distinguir entre textos académicos expositivos y narrativos
- Identificar elementos contextuales y textuales en un texto escrito
- Desarrollar estrategias de lectura
- Identificar marcadores del discurso escrito
- Reformular textos leídos
- Hacer un uso correcto del diccionario bilingüe
- Reconocer vocabulario específico
- Reconocer formas gramaticales complejas de la lengua inglesa a fin de fortalecer la comprensión de textos
- Resolver tareas comunicándose en forma oral en diferentes situaciones
- Cooperar en clase y trabajar en forma grupal

CONTENIDOS:

I) LENGUA:

- Sustantivos
- Pronombres
- Artículos
- Adjetivos
- Modo, tiempo y aspecto
- Verbos regulares e irregulares
- Auxiliares
- Adverbios
- Formas del presente, pasado y futuro
- Formas comparativas
- Formas interrogativas
- Preposiciones
- Construcción “there + be”
- Formas -ing
- Verbos defectivos (modales)
- Afijos
- Frases verbales
- Voz pasiva

II) LECTURA COMPRENSIVA:

- Análisis contextual: paratexto (elementos icónicos y verbales.)
- Análisis textual: coherencia (macroestructura semántica y superestructura esquemática); conectividad (progresión temática, ideas principales y secundarias); cohesión gramatical y lexical.
- Estrategias de lectura: anticipación, predicción, activación de saberes previos, omisión de palabras desconocidas (skipping), inferencia por contexto, lectura de barrido, búsqueda de

información específica, extracción de ideas principales, identificación de oraciones tópicas, reformulación de lo leído, uso del diccionario bilingüe.

III) TAREAS DE ESCRITURA Y ORALIDAD:

- Brindar información personal.
- Describir imágenes.
- Responder y formular preguntas.
- Brindar un comentario personal sobre un texto leído.
- Redactar un párrafo de estructura simple.
- Redactar un email informal.
- Hacer una recomendación
- Describir actividades de ocio y tiempo libre
- Debatar sobre distintos temas propuestos

CURSO INGLÉS II

Se tomará el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como nivel a trabajar y consolidar a lo largo de la cursada.

OBJETIVOS:

Se espera que al terminar la cursada los estudiantes sean capaces de:

- Leer y comprender textos escritos auténticos
- Distinguir entre textos académicos y periodísticos
- Reconocer la estructura lógica de un texto en inglés
- Identificar elementos contextuales y textuales en un texto escrito
- Desarrollar estrategias de lectura
- Reconocer la intencionalidad del autor en un texto escrito
- Reconocer géneros discursivos
- Elaborar resúmenes de textos leídos
- Reconocer el valor comunicativo de un texto escrito
- Identificar marcadores del discurso escrito
- Hacer un uso correcto del diccionario bilingüe
- Reconocer formas gramaticales de la lengua inglesa a fin de fortalecer la comprensión de textos
- Resolver tareas en forma oral en situaciones específicas
- Cooperar en clase y trabajar en forma grupal

CONTENIDOS:

I) LENGUA:

- Marcadores del discurso
- Construcciones con participios pasados
- Estilo indirecto
- Construcciones impersonales
- Oraciones condicionales
- Cláusulas subordinadas: nominales, adjetivas y adverbiales
- Inversión

- Cláusulas finales interrogativas (tag questions)
- Verbos defectivos para expresar posibilidad y habilidad
- Forma causativa (have/get something done)
- El futuro visto desde el pasado
- Verbos modales perfectos
- Preguntas insertadas (embedded questions)
- Condicionales irreales
- Frases verbales

II) LECTURA COMPRENSIVA:

- Análisis contextual: paratexto
- Análisis textual: coherencia (macroestructura semántica y superestructura esquemática); conectividad (progresión temática, ideas principales y secundarias); cohesión gramatical y lexical
- Estrategias de lectura: anticipación, predicción, activación de saberes previos, omisión de palabras desconocidas (skipping), inferencia por contexto, lectura de barrido, búsqueda de información específica, extracción de ideas principales, identificación de oraciones tópicas, reformulación de lo leído, reconocimiento de la intencionalidad del autor, elaboración de resumen, reconocimiento de género, reconocimiento del valor comunicativo de un texto, uso del diccionario bilingüe.

III) TAREAS DE ESCRITURA Y ORALIDAD:

- Describir imágenes.
- Responder y formular preguntas.
- Brindar un comentario personal sobre un texto leído.
- Redactar un texto breve sobre una temática específica.
- Hacer una recomendación
- Describir actividades de ocio y tiempo libre
- Describir un trabajo o estudio
- Describir habilidades y destrezas
- Describir costumbres
- Describir tradiciones
- Brindar un punto de vista
- Debatir puntos a favor y en contra sobre un tema
- Describir un ambiente natural
- Recomendar un lugar por su belleza natural

BIBLIOGRAFÍA:

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO

INGLÉS I

BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIANTE:

- Apuntes preparados por la cátedra.
- Diccionario bilingüe inglés-español/ español-inglés

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Barber, D. (2016). Keynote Pre-Intermediate. Student's book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de textos.
- Dummet, P. (2013). Life Pre-Intermediate. Student's Book. Hampshire: National Geographic Learning, unidades 1 a 6.
- Dummet, P. (2013). Life Pre-Intermediate. Workbook. Hampshire: National Geographic Learning, unidades 1 a 6.
- Vince, M. (2007). Macmillan English Grammar in Context Elementary. Oxford: Macmillan, selección de unidades.
- <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate>
- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a2-listening>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/category/1-article/elementary-podcasts>
- Extractos de artículos facilitados por las cátedras de comunicación.

INGLÉS II

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA DEL ESTUDIANTE:

- Apuntes preparados por la cátedra.
- Diccionario bilingüe inglés-español/ español-inglés

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Barber, D. (2016). Keynote Pre-Intermediate. Student's book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de textos.
- Dummet, P. (2013). Life Pre-Intermediate. Student's Book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- Dummet, P. (2013). Life Pre-Intermediate. Workbook. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- Vince, M. (2007). Macmillan English Grammar in Context Elementary. Oxford: Macmillan, unidades seleccionadas.
- <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate>
- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a2-listening>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/category/1-article/elementary-podcasts>
- Extractos de artículos facilitados por las cátedras de comunicación.

INGLÉS III

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA DEL ESTUDIANTE:

- Apuntes preparados por la cátedra.
- Diccionario bilingüe inglés-español/ español-inglés

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Barber, D. (2016). Keynote Intermediate. Student's book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de textos.

- Dummet, P. (2013). Life Intermediate. Student's Book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- Dummet, P. (2013). Life Intermediate. Workbook. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- Vince, M. (2007). Macmillan English Grammar in Context Intermediate. Oxford: Macmillan, unidades seleccionadas.
- <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/intermediate>
- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/category/1-article/podcasts>
- Extractos de artículos facilitados por las cátedras de comunicación.

CURSO INGLÉS I

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA DEL ESTUDIANTE:

- Apuntes preparados por la cátedra.
- Diccionario bilingüe inglés-español/ español-inglés

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Barber, D. (2016). Keynote Pre-Intermediate. Student's book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de textos.
- (2018). Perspectives Pre-Intermediate. Student's Book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- (2018). Perspectives Pre-Intermediate. Workbook. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- Vince, M. (2007). Macmillan English Grammar in Context Elementary. Oxford: Macmillan, unidades seleccionadas.
- <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate>
- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a2-listening>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/category/1-article/elementary-podcasts>
- Extractos de artículos facilitados por las cátedras de antropología/ arqueología.

CURSO INGLÉS II

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA DEL ESTUDIANTE:

- Apuntes preparados por la cátedra.
- Diccionario bilingüe inglés-español/ español-inglés

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Barber, D. (2016). Keynote Intermediate. Student's book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de textos.
- (2018). Perspectives Intermediate. Student's Book. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- (2018). Perspectives Intermediate. Workbook. Hampshire: National Geographic Learning, selección de unidades.
- Vince, M. (2007). Macmillan English Grammar in Context Intermediate. Oxford: Macmillan, unidades seleccionadas.
- <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/intermediate>

- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/category/1-article/podcasts>
- Extractos de artículos facilitados por las cátedras de antropología/ arqueología.

ENCUADRE METODOLÓGICO Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

Es preciso diferenciar un enfoque o filosofía de la enseñanza de las lenguas de los métodos o procedimientos específicos de enseñanza. Todo enfoque conlleva a pensar en teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y el proceso de aprendizaje, en tanto que las consideraciones metodológicas, aunque pueden estar basadas en todo o en parte en un enfoque, tiene carácter procesual; es decir, proponen un plan para la presentación de materiales de enseñanza (Richards & Rodgers, 2001).

En la actualidad, se considera que la concepción de método que tradicionalmente ha influenciado los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras tiene muchas limitaciones, ya que como plantea Kumaravadivelu (2003) el método es el producto del conocimiento de un experto, cuyo objetivo es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes que puedan ser usadas en cualquier contexto de enseñanza, sin responder así a las necesidades y deseos de grupos concretos de estudiantes y docentes. Incluso la definición “eclectico” puede ser engañosa; Stern (1992) sostiene que la debilidad de una posición ecléctica es que no ofrece un criterio a partir del cual se pueda determinar cuál es la mejor teoría para abordar la enseñanza. Por ese motivo, Kumaravadivelu define la condición de postmétodo como la búsqueda de una alternativa al método, más que como un método alternativo, instando a los docentes de lengua extranjera a revisar el carácter y el contenido de la enseñanza en el aula desde una perspectiva pedagógica e ideológica, y empoderando al docente para construir su propia teoría de la práctica (Kumaravadivelu, 2003). Desde el sistema tridimensional que él presenta, se adhiere a los principios de particularidad, respetando las exigencias y demandas locales en las que se da la enseñanza; de practicidad, promoviendo la investigación-acción en el aula; y de posibilidad, con principios derivados de la pedagogía Freireana en los que se reconoce la identidad individual de los estudiantes y docentes y su potencial para transformar la realidad (Kumaravadivelu, 2003).

De este modo, y tal como lo sugiere Kumaravadivelu (2003), se promueve en este proyecto un marco de estrategias macro afines a los principios metodológicos delineados:

- optimizar las oportunidades de aprendizaje a partir de un equilibrio del rol docente como facilitador y mediador de la enseñanza;
- minimizar los desequilibrios entre las percepciones, interpretaciones e intenciones de docentes y estudiantes;
- facilitar una interacción negociada en la que los estudiantes sean estimulados a iniciar tópicos y no sólo responder a lo propuesto;
- promover la autonomía a partir del abordaje de estrategias para aprender a aprender;
- fomentar la conciencia sobre el lenguaje, sus formas y funciones;
- activar la intuición por ensayo y error para inferir e internalizar las reglas gramaticales subyacentes en el uso;
- contextualizar el input lingüístico contemplando los contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionales y extra situacionales;

- integrar las habilidades lingüísticas de escucha, habla, lectura y escritura;
- procurar la relevancia social, apuntando a la sensibilización del docente respecto del ambiente social, político, económico y educativo en el que los estudiantes se encuentran.
- Crear conciencia cultural al considerar a los estudiantes como sujetos culturales que se involucran en la participación áulica desde un lugar de poder y conocimiento.

Tomando como referencia las ideas de Halliday, el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes y Canale y Swain, y las nociones filosóficas del lenguaje de Austin y Searle, el Enfoque Comunicativo comienza a adquirir un lugar preponderante en la enseñanza de las lenguas entre 1960 y 1970 (Richards y Rogers, 2014), apuntando al desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo primordial del proceso y planteando así la necesidad de repensar el lenguaje en función de su papel como instrumento de comunicación e interacción. Diversos aportes teóricos provenientes de diferentes campos disciplinares han provocado el surgimiento de nuevos enfoques tendientes a pensar el aprendizaje de la comunicación por medio de la comunicación en sí y no sólo como el resultado de una serie acumulativa de elementos funcionales o gramaticales. En este sentido el Enfoque Comunicativo Basado en Tareas propone que el conocimiento nuevo se construye cuando se incorpora nueva información a los esquemas existentes en el proceso de hacer con la lengua; es decir, al llevar a cabo una tarea en la que la lengua sea el medio para lograr un fin. Algunas de las premisas del enfoque sostienen que el lenguaje es primeramente un recurso para crear significados, y las actividades que involucran el uso de la lengua para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje. A su vez, las tareas no sólo son motivantes, sino que también proveen el procesamiento de input y output necesarios para favorecer la adquisición (Richards y Rodgers, 2014). Asimismo, Nunan (1989) sugiere que los programas de estudio pueden contemplar dos tipos de tareas: las que simulan tareas en el mundo real y las pedagógicas. El rol del docente es el de secuenciar las tareas, preparar a los estudiantes para la concreción de las mismas, alentar la participación, y crear conciencia de los recursos lingüísticos necesarios para cumplirlas (Richards y Rodgers, 2014). Se propondrá, entonces, pensar la dinámica de las clases en torno a tareas que tengan un objetivo claro que para ser alcanzado suponga el uso de la lengua. En un primer momento, se puede promover la resolución de las mismas con los recursos lingüísticos de cada estudiante, para luego pensar en cómo mejorar sus estrategias, a partir de escuchar/leer a alguien con mejores herramientas, analizar las estrategias empleadas y así superar las dificultades encontradas. Esto permitirá, por un lado, mejorar el desempeño en tareas posteriores, y, por el otro, poder afrontar tareas de mayor complejidad a posteriori.

En lo que respecta a las habilidades lingüísticas, con el objeto de intervenir pedagógicamente para afianzar su desarrollo, se promoverán diversas estrategias didácticas. Para la lectura comprensiva de textos, se consideran las ideas del enfoque Inglés con Fines Específicos (English for Specific Purposes) dado que contempla una multiplicidad de estrategias aplicables al aula. Una de las características más importantes es el hecho de que propone relacionar el contenido con disciplinas específicas, focalizando en el lenguaje apropiado a tales disciplinas y en el análisis del discurso, sin suponer una metodología preestablecida (Dudley-Evans & St John, 1998, p. 3). Asimismo, se tendrá en cuenta la propuesta de Kenneth Goodman (1970a), quién afirma que la lectura es un “juego de adivinación psicolingüística” (psycholinguistic guessing game), ya que el lector hace uso de tres sistemas de lenguaje al mismo tiempo: gráfico, sintáctico y semántico. En otras

palabras, se trabaja desde la ayuda visual, las estructuras y el léxico, las cuales al unirse y formar un lazo con el conocimiento que el lector posee del mundo (schema theory), conforman los elementos necesarios para poder comprender un texto escrito. De acuerdo con el autor, la lectura es un proceso selectivo que involucra el uso parcial de indicios mínimos de lengua disponibles y que provoca expectativas en el lector. A medida que la información parcial es procesada, se toman decisiones tentativas que pueden ser confirmadas, rechazadas o redefinidas a medida que la lectura progresa (Goodman, 1970b). También debe darse importancia a los modelos de lectura ascendente (bottom-up) y descendente (top-down) (Goodman, 1970a). Es decir, por un lado los procesos micro en los que el lector centra su atención en los niveles inferiores del texto para ir formando sucesivamente las unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de frase y texto, y por el otro los procesos macro que enfatizan la direccionalidad de la lectura a través del conocimiento semántico y la activación de saberes previos que se ponen en marcha a fin de facilitar el proceso de lectura. Se considera a la lectura como un proceso interactivo en el que el conocimiento previo del lector es tan importante como las palabras del texto. Para el diseño del dispositivo didáctico, es necesario apelar a técnicas que sean motivantes, mantener un balance entre la autenticidad y la legibilidad a la hora de seleccionar textos, fortalecer y desarrollar diversas estrategias de lectura, diseñar actividades previas a la lectura, así como también actividades a resolver durante la lectura y posteriores a la misma (Brown, 2007, pp. 373-376). Se promoverán la predicción, la inferencia, la lectura silenciosa y la lectura asistida, el autocontrol y la autocorrección de las estrategias empleadas. Con respecto a las estrategias, Kirby (1984) estima que las mismas son susceptibles de instrucción, en especial, las microestrategias, que resultan más específicas en la tarea. Van Dijk y Kintsch (1983) postulan que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren a través del tiempo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de estrategias lectoras requiere la activación de los procesos metacomprendivos, pues a través de este procedimiento se logra adquirir conocimientos y por ende activar, replantear o reactivar estrategias.

Otro punto que es importante considerar en torno a la exposición a diversos textos es la distinción que hace McRae (1991) entre lenguaje referencial y representacional, basándose en la descripción de Jakobson (1960). De acuerdo con el autor, el lenguaje referencial comunica sólo en un nivel, a menudo en términos de brindar o buscar información, o manejar una situación social. En el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, el lenguaje que nos suele preocupar es primeramente referencial: expone, establece, muestra, y abarca un rango amplio de funciones: manifestar acuerdo o desacuerdo, ofrecer, solicitar, rechazar, verificar, y demás. Está basado en transacciones y prácticamente limitado al uso situacional cotidiano. El lenguaje representacional, en cambio, permite otra apertura, estimula y usa áreas de la mente, de la imaginación a la emoción, del placer al dolor, involucrando al escritor. Es factible de promover una interacción personal entre el texto y el lector, entre docente y estudiante, y entre los mismos estudiantes.

Considerando las necesidades de los estudiantes y la naturaleza del lenguaje, es importante destacar que la circunscripción del aprendizaje de una lengua extranjera solamente a la lectura comprensiva puede resultar insuficiente dadas las demandas sociales actuales. Los estudiantes universitarios necesitan diversificar y ampliar sus conocimientos y apuntar a la apropiación de habilidades y estrategias que les permitan operar satisfactoriamente en los contextos laborales actuales. Desde la cátedra, entonces, se propone incorporar, además de la lectura, el desarrollo de la oralidad y la escritura tanto para la Licenciatura en

Antropología como para la Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo.

Para el desarrollo de la oralidad, se tomará como referencia la propuesta de McCarthy (1998), quien sugiere que se contemplen en la enseñanza las características de la interacción. Así, propone diseñar estrategias de intervención docente que apunten a reconocer los marcadores del discurso oral, la organización de la información en fases o etapas, los rasgos de los géneros orales y la incidencia del contexto de situación. Por otro lado, ofrece un modelo pedagógico superador de la noción tradicional PPP (presentación, práctica y producción) al que denomina III: ilustración, interacción, inducción, apuntando a observar datos reales a partir de textos orales auténticos - o al menos no excesivamente modificados, a promover el diálogo entre estudiantes y con el docente sobre la lengua en un ambiente que fomente la conciencia sobre el discurso oral, y a promover la inferencia y deducción acerca de cómo se manifiestan los patrones y significados léxico gramaticales en la lengua extranjera en contextos determinados. Se promoverán actividades del tipo information-gap, comentarios informales y debates sobre los temas del programa u otros propuestos por el grupo con estructuras modelo, discusiones no planificadas, presentaciones preparadas con antelación sobre temas específicos, simulaciones y juegos de roles, entre otras. Respecto de la pronunciación, como lo establece Cruttenden (2014), es necesario que el docente establezca algún modelo, el cual puede ser GB (General British), GA (General American), o una amalgama con características de varios modelos. El objetivo será la inteligibilidad, por lo cual se establecerán algunas prioridades en torno a la pronunciación, tales como la correcta acentuación de palabras, la diferenciación de sonidos clave en pares mínimos para reducir la ambigüedad y la identificación de sílabas nucleares, pero también se considerarán ciertos márgenes de tolerancia, específicamente en distinciones de sonidos que no obturan la comprensión o en producción de alófonos.

En lo referido a la escucha, dado que no suele haber correspondencia entre los grafemas y el modo de pronunciar, es necesario enseñar estrategias de procesamiento del discurso hablado. Los patrones de acentuación y la ubicación de la sílaba nuclear pueden ayudar a decodificar los mensajes que se escuchan. Cauldwell (2013) sostiene que la segmentación lexical, i.e. distinguir e identificar el material acústico que llega al oído de quien escucha, presenta dificultades cuando sólo se han registrado en la memoria las formas de referencia que aparecen en los diccionarios (p. 16). Por eso, es necesario que entre los modelos que se seleccionen para exponer a los estudiantes se integren los de habla espontánea. Desde la cátedra se apuntará a desarrollar estrategias tales como comprensión del sentido general (gist) y de la actitud del hablante, extracción de idea(s) principal(es), completado de notas y espacios en blanco, selección de opciones múltiples, selección de palabras claves, actividades de integración de habilidades (escucha y oralidad), entre otras. Se abordarán actividades basadas en diálogos cortos, monólogos, extractos de charlas TED, entre otras.

Para el abordaje de la escritura, se consideran las ideas de Grabe y Kaplan (1996), quienes señalan que la escritura en proceso surgió como reacción contra el modo uniforme de abordar la enseñanza de la escritura que caracterizó la primera mitad del siglo 20, enfatizando la escritura como imitación de un modelo. La premisa era focalizar en la forma antes que en cómo abordar el proceso de poner ideas en papel, priorizando el trabajo individual, el buen uso de las reglas gramaticales y las convenciones escritas de la lengua, la organización de la información y la edición. Pero la escritura en proceso pone el acento en la exploración de la voz del escritor, basando la tarea en un propósito particular, en un contexto particular, para una audiencia específica, estimulando ideas a partir del uso de diversas técnicas en un proceso recursivo y no lineal, que se enriquece a través de la

retroalimentación de pares y el docente, y en el que prima el contenido por sobre la forma (Grabe y Kaplan, 1996). Murray (1985) afirma que la naturaleza recursiva del enfoque por proceso es su característica más importante, reconociendo la interrelación constantemente fluctuante, dinámica e intrincada de las actividades que se ponen de manifiesto en la escritura (Davis et al, 2001). Se hará uso de diversas estrategias, tales como el uso de organizadores gráficos, borradores de escritura, lectura de pares, torbellino de ideas grupal, entre otras.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

La evaluación resulta un proceso sumamente útil para conocer el valor del camino que se sigue y la calidad de la educación que se pretende (Casanova, 1992). Si la entendemos como una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, como la descripción de lo que los estudiantes pueden y no pueden hacer y en qué grado, como el análisis de los factores que pueden haber contribuido a acelerar y retrasar su proceso, y como una herramienta de ayuda al desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua extranjera, entonces la evaluación se transforma en un elemento esencial.

A lo largo de la cursada, la evaluación será continua, permanente, y se dará de manera informal en el transcurso de las clases y de manera formal en las evaluaciones parciales y/o Trabajos prácticos. El monitoreo constante será parte fundamental e integral de la cátedra. En todos los casos, aquellos estudiantes que cumplan con un 80% de asistencia a las clases, y que hayan aprobado las instancias de evaluación parcial con un mínimo de 7 (siete) puntos promocionarán la materia. En los casos en que el la aprobación haya sido con menos de 7 (siete) puntos pero más de 4 (cuatro) los estudiantes deberán rendir examen final en condición de regulares. Si se desaprobaran las instancias de evaluación parcial se dará la posibilidad de acceder a un recuperatorio.

Para la Licenciatura en Comunicación, Profesorado en Comunicación y Periodismo se tomarán dos evaluaciones parciales integradoras que apuntarán a que los estudiantes hagan uso de las estrategias trabajadas durante las clases hasta el momento de dichas instancias. Una de las evaluaciones tendrá lugar a mediados del cuatrimestre, y la otra a finales del mismo. Los parciales contemplarán la lectura comprensiva, el uso de la lengua y las habilidades de producción.

Para la Licenciatura en Antropología se tomarán dos evaluaciones integradoras que apuntarán a que los estudiantes hagan uso de las estrategias trabajadas durante las clases hasta el momento de los parciales. También se contemplará la realización de al menos un Trabajo Práctico obligatorio para acceder a la promoción. Las evaluaciones serán escritas y/u orales. Por un lado, en forma escrita los estudiantes deberán demostrar habilidad para la comprensión de un texto en un tiempo determinado y la realización de tareas de aplicación de contenidos de lengua. Por otro lado, en forma oral los estudiantes deberán demostrar habilidad para la interpretación y comprensión de instrucciones por parte del docente, y deberán desenvolverse satisfactoriamente en situaciones comunicativas abordadas durante la cursada. Las calificaciones que los estudiantes obtengan en ambas evaluaciones serán promediadas.

Los estudiantes que opten por la modalidad libre deberán rendir examen escrito y oral. En

la parte escrita será requisito demostrar comprensión de textos, pertinencia en la resolución de ejercicios de lengua y capacidad comunicativa en la escritura, siempre conforme a los contenidos definidos en el plan de trabajo correspondiente. De aprobar el componente escrito, accederán a la evaluación oral, donde deberán demostrar capacidad de comprensión y expresión de ideas en forma oral acorde con el nivel correspondiente. La nota final resultará del promedio entre ambas instancias.

Algunos de los instrumentos de evaluación serán:

- Trabajos prácticos de resolución individual, en pares o grupos, presenciales o domiciliarios.
- Portfolio digital de producciones escritas a través de la aplicación Drive de Google.
- Evaluaciones escritas.
- Presentaciones orales preparadas.

Criterios de evaluación:

- Identificación de la temática en un texto escrito o una presentación oral.
- Comprensión de las ideas principales y/o secundarias en un texto escrito.
- Producción oral inteligible, adecuada a los fines de la misma.
- Producción escrita adecuada al propósito de la escritura, con uso aceptable de recursos lingüísticos.
- Participación activa en el desarrollo de las clases.
- Compromiso para la tarea grupal.
- Presentación de trabajos en tiempo y atendiendo a las formas establecidas.
- Disposición para establecer acuerdos.

REFERENCIAS:

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As.: Aique.
- Brown, G., y Yule, G. (1983). Teaching the Spoken Language. Cambridge: C. U. P.
- Brown, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman.
- (2004) Language Assessment: Principles and Classroom Practices. New York: Longman.
- (2007): Teaching by Principles. New York: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En Applied Linguistics 1(1): 1-47.
- Casanova, M. A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Edelvives.
- Cruttenden, A. (2014). Gimson's Pronunciation of English. Oxon: Routledge.
- Dudley-Evans, T., y St John, M. J. (1998). Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: C. U. P.

- Egins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd edition. London: Continuum.
- Garcia Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gil, J. M. (1999). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.
- Goodman, K. (1970a). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497-508) Newark: International Reading Association.
- (1970b). *Behind the eye: What happens in reading*. En K. Goodman & O. Niles (Eds.) *Reading process and program*. Urbana II: National Council of Teachers of English.
- Graddol, D. (2000). *The Future of English?* London: British Council.
- (2007). *English Next*. London: British Council.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: C. U. P.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley and Ingram (Eds.) *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press.
- (1972). *On Communicative Competence*. En J. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Ingram, B., y King, C. (2004). *From Writing to Composing*. New York: C. U. P.
- Inhelder, B., Bovet, M., y Sinclair, H. (1975). *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid: Morata
- Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: from Grammar to Gramming*. Boston: Thomson Heinle.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: C. U. P.
- (1998). *Spoken Language & Applied Linguistics*. Cambridge: C. U. P.
- McCarthy, M., y Carter, R. (1994). *Language as Discourse*. New York: Longman.
- McKay, S., y Hornberger, N. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: C. U. P.
- McRae, J. (1991). *Literature with a Small L*. London: Macmillan.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills*. Oxford: Macmillan.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C. U. P.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3ra edición. Cambridge: C. U. P.
- Scrivener, J. (2010). *Teaching English Grammar*. Oxford: Macmillan.
- Smalzer, W. R. (2005). *Write to be Read* (2da. Ed.) New York: C. U. P.
- Terigi, F. (2013). *Psicología Educacional*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.
- Thornbury, S. (2001). *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan
- (2005). *Beyond the Sentence. Introducing Discourse Analysis*. Oxford: Macmillan.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York:

Academic.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Vuyk, R. (1984). Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget 1965-1980. Tomo I. Madrid: Alianza.

Walker, R. (2010). Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, J. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Widdowson, H. G. (1996) Linguistics. Oxford: O. U. P.

Williams, M. & Burden, R. (1997). Psychology for Language Teachers. Cambridge: C. U. P.

Willis, D., y Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Prof. Juan Ignacio Palacio
Marzo de 2020