

La gramática, la fonética y la fonología en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a alumnos de zonas de vulnerabilidad social en el AMBA: un estudio de caso sobre desafío y nuevos abordajes metodológicos

Grammar, phonetics and phonology when teaching English as a foreign language to vulnerable students of Buenos Aires: a case study on challenges and methodological approaches

Dra. Gabriela Leiton

Universidad Nacional de San Martín – Universidad de Morón. Argentina

Manuscrito recibido: 19 de octubre de 2020; aceptado para publicación: 02 de noviembre de 2020

Autor de Contacto: Dra. Gabriela Leiton. Universidad de Morón, Cabildo 134, (1708) Morón, Prov. de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: gleiton@unimoron.edu.ar

Resumen

Este artículo está dividido en tres partes. En la primera presentamos un proyecto de voluntariado universitario que comenzó en el año 2008 y que se centró en el problema de la enseñanza de inglés como lengua extranjera para alumnos de zonas vulnerables. Este proyecto, inicialmente de extensión universitaria, fue el germen de varios proyectos de investigación que necesitamos para generar estrategias y abordajes metodológicos que no existían para los estudiantes de contextos complejos como los niños, niñas y adolescentes de los barrios periféricos de San Martín, el Centro Universitario que está en el Penal 48 de San Martín, fábricas recuperadas, centros de día y hogares. La segunda parte, muestra uno de los resultados de investigación, y nudos centrales de los resultados de esta investigación que se centran en la interpretación, el mapeo pragmático, y la connotación en la enseñanza de inglés en zonas de vulnerabilidad social.

Palabras claves: enseñanza, vulnerabilidad, abordajes, gramática, fonética

Abstract

This article is made of three parts. In the first one, we present a University Volunteers Project that started in 2008 and studied the problem of teaching English as a foreign language to vulnerable students. This was the starting point of many research Projects that generated strategies and approaches that did not exist for students from complex contexts such as the children and youngsters living in San Martin peripheral neighbourhoods, San Martin High Security Prison, "recuperadas" factories, and so on. The second part shows some research results, and some central aspects of these results: interpretation and pragmatic mapping and connotation in the teaching of EFL in vulnerable zones.

Keywords: teaching, vulnerability, approaches, grammar, phonetics

DOI: <http://doi.org/10.34073/225>

Conferencia de apertura de las *III Jornadas de Enseñanza de la Lengua: Gramática y discurso. Nuevas Perspectivas*, coorganizadas por la Universidad de Morón, Universidad de Buenos Aires y el CONICET. 15 y 16 de octubre de 2020, Buenos Aires, Argentina.

Desarrollo

PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO

Enseñanza de inglés como lengua extranjera a alumnos de zonas de vulnerabilidad social

Con este Proyecto se buscó colaborar en la inserción de niños y niñas, adolescentes y adultos que viven en zonas del Partido de San Martín declaradas de vulnerabilidad social. Se propone trabajar en el Centro Creativo “Casa de Madres y Familias Independencia”, con la enseñanza de inglés como lengua extranjera dirigido a madres y a chicos de entre 7 y 13 años. Del mismo modo, se propuso el trabajo en la “Escuela Libre” perteneciente al barrio “8 de mayo” de José León Suárez, donde se trabajó con estudiantes del nivel secundario y adultos de la “Escuela 711”. La motivación de los niños se relaciona con la necesidad de mejorar su desempeño académico en la escuela y lograr herramientas de conexión con otros niños de su edad, mientras que los adultos necesitan el idioma como herramienta laboral imprescindible y potenciar sus estrategias de aprendizaje, sus procesos cognitivos y de comunicación, y desarrollar su intersubjetividad de una manera más plural.

Este Proyecto tuvo como antecedente el trabajo realizado en los Hogares “Evita II” y “La Casa de Elena y Salvador”, de José León Suárez, y en la Cooperativa “Unidos por el calzado”, desarrollado desde el año 2007 y que ganó la convocatoria 2008 a Proyectos de Voluntariado Universitario. Los resultados de ese trabajo hicieron que al Programa se acercaran agrupaciones sociales, planteando necesidades similares y pidiendo apoyo a la Universidad.

El diagnóstico de esta necesidad ha sido realizado en primera instancia por las madres quienes se acercaron a plantear la problemática y delinear el perfil de alumno/a potencial. Desde la Universidad comenzamos por plantear un Proyecto de Investigación que nos diera la apoyatura teórica y conceptual, y luego realizamos reuniones con niños, madres y con la Escuela Libre para escuchar la

demanda de los propios alumnos y alumnas. Así, vimos que en ambos Centros Creativos hay una gran ansiedad por conocer qué dicen las canciones de moda, y por resolver el tema de la materia inglés en el colegio, que en todos los casos estaba aplazada. Durante este período preliminar se realizaron también evaluaciones diagnósticas de nivel, lo que nos permitió decidir desde el grupo de trabajo en la Universidad libros y material de apoyo.

Los destinatarios:

- Centro Creativo “Casa de Madres y Familias Independencia” donde se trabajará con madres solteras de entre 17 a 30 años y chicos de entre 7 a 14 años.
- Escuela Libre, Barrio 8 de mayo, donde las tareas se desarrollarán con chicos que están cursando el nivel secundario de entre 14 a 18 años y adultos estudiantes de la escuela para adultos n° 711.

Actividades de los voluntarios:

- Recibir capacitación pedagógica a través de Seminarios Internos;
- Preparar las clases en la Universidad, guiados por los docentes coordinadores;
- Dictar las clases de dos horas reloj semanales;
- Preparar actividades lúdicas que sirvan a los fines y necesidades de los alumnos y alumnas;
- Colaborar en el armado de evaluaciones y planillas de seguimiento junto con los docentes coordinadores;
- Colaborar en la corrección junto con los docentes coordinadores;
- Participar de reuniones tendientes a compartir las actividades en los distintos espacios en que estamos desarrollando actividades voluntarias.

Actividades específicas que realizarán las organizaciones de la comunidad:

- Proveer el lugar y marco para el desarrollo de las actividades;
- Acompañar el desarrollo de las clases desde lo organizativo técnico;

- Acompañar el desarrollo pedagógico;
- Proveer a la Universidad informes de cambios, necesidades específicas o cualquier otra eventualidad que fuera pertinente a la realización de las actividades.

Metas del proyecto:

- A través del estudio sistematizado de la lengua, lograr la inserción social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con la finalidad de mejorar así su calidad de vida;
- Capacitar desde lo didáctico y metodológico a nuestros alumnos y alumnas;
- Apoyar desde la experiencia a la investigación tendiente a reconocer los principales obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de estos niños, niñas, adolescentes y adultos;
- Colaborar en la inserción de niños y adultos que viven en zonas del Partido de San Martín declaradas de vulnerabilidad social tanto en el mundo del estudio académico como en

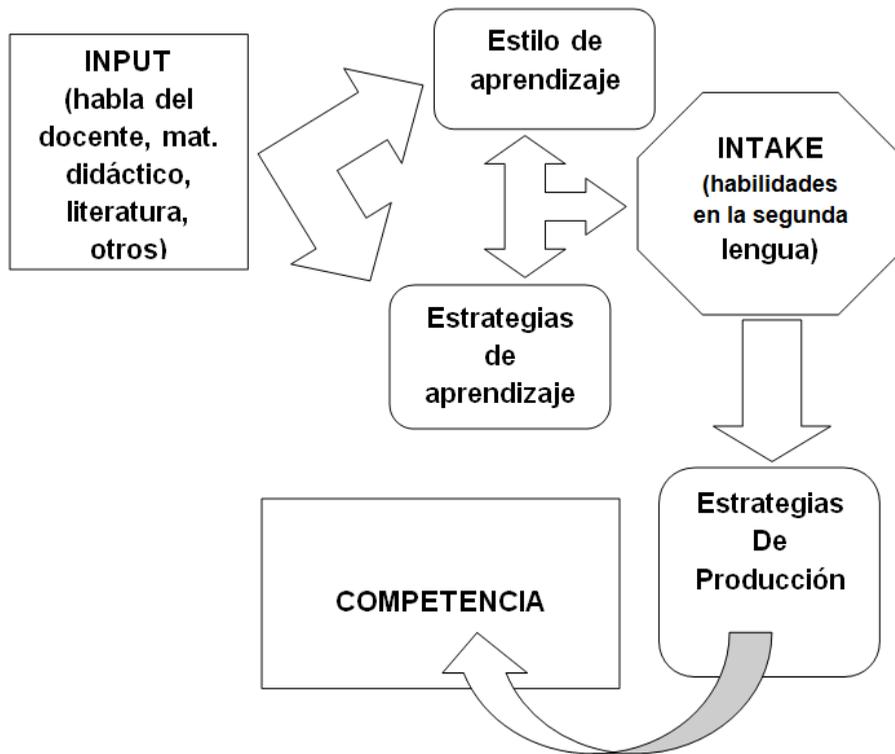
el mundo del trabajo en el contexto de la globalización que caracteriza ambos espacios;

- Poder definir nuevos abordajes didácticos y metodológicos para alumnos y alumnas de zonas de vulnerabilidad social.

La interpretación, el mapeo pragmático, y la connotación en la enseñanza de inglés en zonas de vulnerabilidad social

Modelo de adquisición de una lengua segunda

Voy a comenzar por describir, brevemente, algunas características de la Teoría de Adquisición de la segunda lengua que espero postular aquí, y que reconoce deudas con las postulaciones de Douglas Brown, con la Hipótesis de Krashen acerca del Input deseable para los alumnos, y del modelo del aprendizaje de lengua segunda de Bialystok.



En mi modelo, veo necesaria una gran dosis de input dentro y fuera de la clase, con el docente hablando mucho en la lengua meta, los materiales didácticos que se elijan o se diseñen, los libros de literatura que se propongan, los otros alumnos, y el propio alumno y sus motivaciones, que a través de sus características innatas, experiencia previa, esquema mental cultural, inteligencia y aptitud, que son irrepetibles, deberá crear su estilo de aprendizaje (cognitivo, enfocado a la solución de problemas, personales) y encontrar sus estrategias (directas, de memoria, afectivas, sociales, metacognitivas) hasta llegar a incorporar lo que supondrá sus habilidades en la lengua meta, reglas de pronunciación, pragmáticas, gramaticales, discursivas, sociolingüísticas, y caminará sus propios estadios de interlengua, para poder llegar a descubrir sus propias estrategias de producción y comprensión (patrones prefabricados, de lectura, no verbales, monitoreo de sus propios errores, etc.) y llegar a un resultado satisfactorio en cuanto a nivel de lengua, satisfactorio para sí mismo y para su contexto, que será su competencia. El diagrama que les muestro resume lo que rápidamente acabo de delinear, y que espero explicitar a lo largo de mi exposición.

La enseñanza a través del arte

Podemos decir, según el estado actual de la cuestión, que hay una evidencia realmente contundente, resultado de varias investigaciones realizadas, de que la lectura que genera placer es una fuente importante de competencia lingüística avanzada (ver el último Krashen para ampliar este punto). Incluso hay evidencia que sugiere que al poner a la literatura popular simplemente disponible para los alumnos, se logra un efecto positivo en el aumento de la capacidad de lecto-escritura y de gramática. (Rucker 1982). Por otro lado, Brinton, Show y Wesche dicen, en su libro *Content-based approaches to second language teaching*, “la focalización tradicional en los parámetros lingüísticos está, en mucho, subordinada a la necesidad de focalizar en la adquisición de información a través de la segunda lengua”, y más tarde, “Tanto la experiencia de aula como la teoría de adquisición de una segunda lengua nos dicen que un input rico de esa lengua segunda en contextos relevantes es la clase, donde la atención de quien aprende se focaliza mayormente en el significado y no en la lengua.

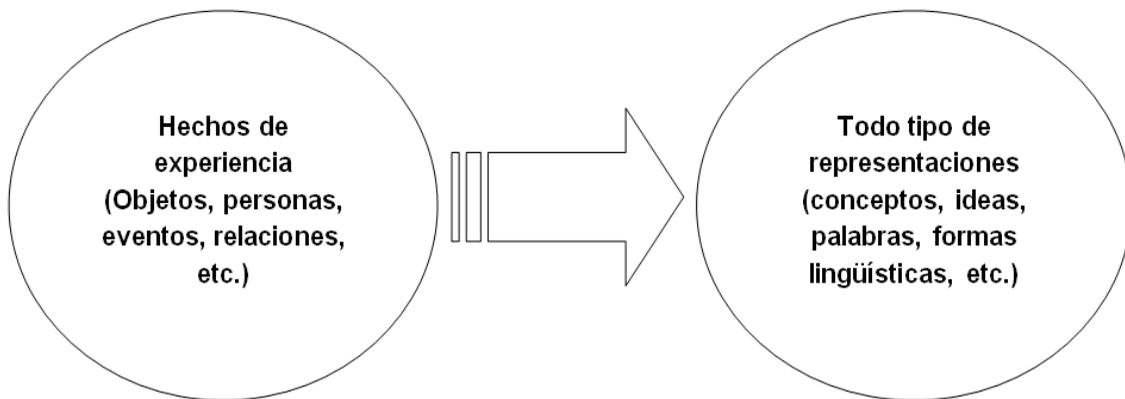
Este componente experiencial aparece como elemento vital en el desarrollo de habilidades funcionales de la segunda lengua, con actividades de análisis en contexto focalizadas explícitamente en formas lingüísticas, funciones y patrones que jugarán un papel complementario en el desarrollo de precisión en el uso de la lengua” (Cap. 14, p 139). La literatura provee ese input enriquecido que mencionaban los autores, y también cambia el foco hacia lo argumentativo, hacia lo contextual, hacia los distintos niveles de análisis del entramado textual. Para el alumno es importante seguir el hilo narrativo, averiguar peripecias y desenlaces, anagnórisis y jamartías, y no quedarse atrapados en la gramática no aplicada. Sostengo que la lengua se debe estudiar y enseñar en uso. En lo personal creo que, si bien el cambio de paradigma que operó hacia los años 80 hacia lo comunicativo fue una verdadera revolución teórica en la enseñanza de las lenguas extranjeras, también entiendo que si las situaciones de comunicación no se ven enriquecidas con contenidos interesantes, son auto limitantes. La literatura nos provee una base inagotable de recursos para trabajar con las cuatro habilidades (lectura, escritura, comprensión aural, producción oral) desde el material auténtico. Cito nuevamente a Brinton et al, “El foco, para los estudiantes, está en recibir información a través de la segunda lengua, y, en el proceso, desarrollar sus herramientas lingüísticas” (p. 135) Es infinitamente más fácil para el alumno deducir las reglas viéndolas en contexto, y en uso. Extrapolar después, y tratar de usarlas; incluso trabajar con distintas estrategias cognitivas y metacognitivas. Pero lo entendió, porque lo vio funcionando en primer lugar. San Agustín dijo (San Agustín 60: XI), “Una vez que se saben las cosas se adquiere el conocimiento de las palabras...no podemos esperar aprender palabras que no sabemos a menos que realmente entendamos su significado. Y esto no se obtiene meramente de escuchar las palabras, sino de poder entender lo que éstas significan”. Las palabras y las situaciones comunicativas son mucho más fáciles de enseñar cuando al alumno se le presenta en contexto. Así adquieren sentido. Después, deducirán, practicarán, y aprenderán la regla.

La abducción y la enseñanza de la literatura en alumnos de zonas socialmente vulnerables.

Voy a hacer referencia en mi trabajo al área de los barrios del Partido de San Martín. Aunque lo desarrollaré más adelante, se me hace necesario considerar que muchas zonas del Partido son consideradas de vulnerabilidad social, y más de la mitad de los alumnos de inglés como lengua extranjera no ha terminado su educación secundaria. Esto necesariamente condiciona su universo simbólico, y su sistema de representación también se ve afectado. Es necesario, entonces, postular métodos que se adapten a

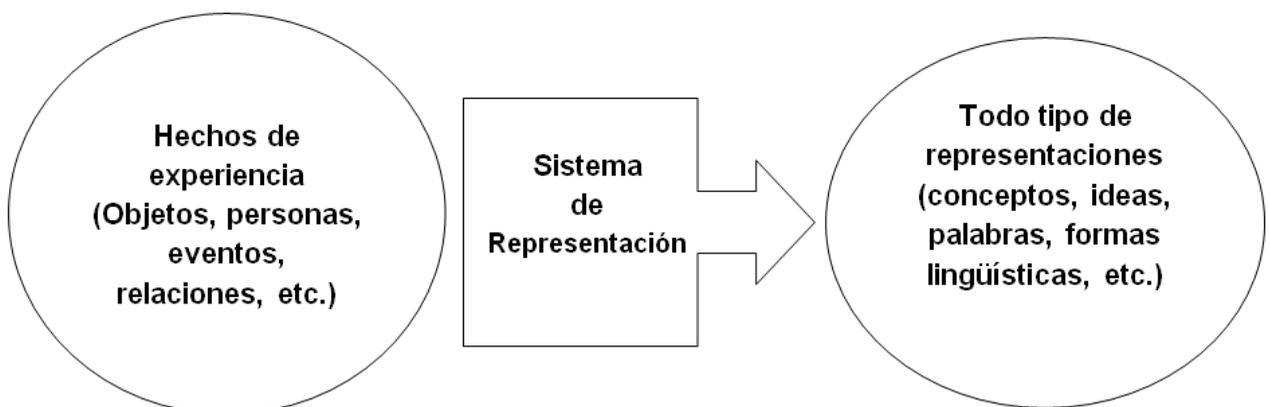
este alumno con el que tenemos que trabajar, inmigrante más o menos reciente, que necesita ferozmente aprender inglés para conseguir empleo y que tiene un nivel de análisis muchas veces muy deficiente. Voy a postular entonces un modelo de enseñanza de lengua a través de la literatura para alumnos de zonas vulnerables socialmente, seguido de un ejemplo real de aula.

Charles Peirce sentó las bases para entender el tema de la representación y la abducción desde la lógica sistemática. El investigador presentó el siguiente esquema en su libro Teoría del mapeo pragmático o la abducción:



Por supuesto, como he sostenido teóricamente más arriba, y refrendado con bibliografía, la literatura es un hecho de experiencia, y una experiencia de lengua en sus dos aspectos, forma y contenido. Para mis fines, veo necesario

explicitar un paso que para Peirce está implícito, y que sin embargo hace toda la diferencia en nuestra práctica docente concreta en el caso de San Martín:



El propio sistema de representación, y estoy ahora muy probable e inconscientemente siguiendo al filósofo alemán Fritz Mauthner, se basa en la lengua materna, y está construido desde el lenguaje. Cuando la lengua primera no

se conoce en forma suficiente, cuando la producción del hablante es deficiente en su lengua materna, cuando su universo simbólico es limitado, el sistema de representación se ve naturalmente afectado. Así, al hablante le resulta

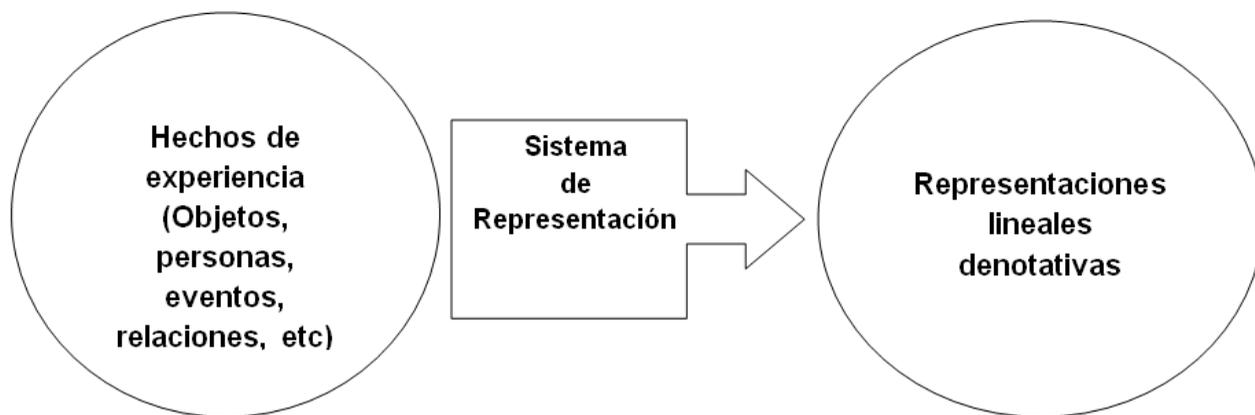
complicado pasar de lo concreto (la frase) a lo abstracto (lo que ella representa). Si ese hablante está adquiriendo una segunda lengua, el resultado es que su manipulación del objeto real (ejercicios gramaticales, por ejemplo) le resulta más fácil que la representación simbólica y la interpretación (comprensión lectora, análisis de textos, producción de lengua en uso.)

Al trabajar con literatura, el profesor deberá explicitar los mecanismos de análisis y las vías de interpretación, de tal forma que le resulte claro a ese alumno. De esa manera, se le está enseñando al alumno, al mismo tiempo, lengua y a representar. Voy a hacer un pequeño excursus ahora, presentando lo que se ha dado en llamar “El esquema estructural subyacente”.

La Profesora Patricia Carrell llevó a cabo una investigación con alumnos cuyas lenguas maternas eran heterogéneas (arábigo, español, malayo), todos estudiantes de inglés como lengua extranjera, y demostró que cada hablante tiene un esquema estructural subyacente cuando lee literatura. Me interesó especialmente este estudio, porque creo que, a partir de sus investigaciones, ese esquema puede usarse para la enseñanza de inglés a través de la literatura, ya que podemos ayudar a los alumnos a hacer uso de él para encontrar claves textuales, seguir secuencias argumentativas, e incluso adivinar significados por contexto. Podemos explotar ese dibujo mental que tienen nuestros alumnos hablantes de portugués de Brasil, armenio, alemán, lenguas originarias, etc, para que entiendan dónde buscar en el texto. Carrell encontró que,

para el caso del inglés, el esquema es: exposición de la diégesis, introducción, nudo (donde encontramos acción, reacción, resultado) y desenlace. La hipótesis de Carrell es que este esquema estructural nos ayuda a comprender lo que leemos, y a recordarlo. La investigación fue llevada a cabo sobre alumnos de distintos niveles, a los que dividí en dos grupos. A unos les hizo leer una historia lineal, y a otros la misma historia con los eventos mezclados. No hubo diferencias significativas en cuanto a cantidad de material que recordaban pero, puestos a escribir 24 horas más tarde, todos relataban los hechos en forma lineal, y siguiendo el esquema estructural subyacente de su lengua materna. Este trabajo es una excelente base para la selección del material literario a ser usado por los distintos niveles de alumnos, ya que los niveles más básicos de lengua comprenderán mejor una historia lineal que siga su esquema estructural subyacente. Me pareció que este trabajo ilustra de alguna manera el paso por el propio sistema de representación para la interpretación.

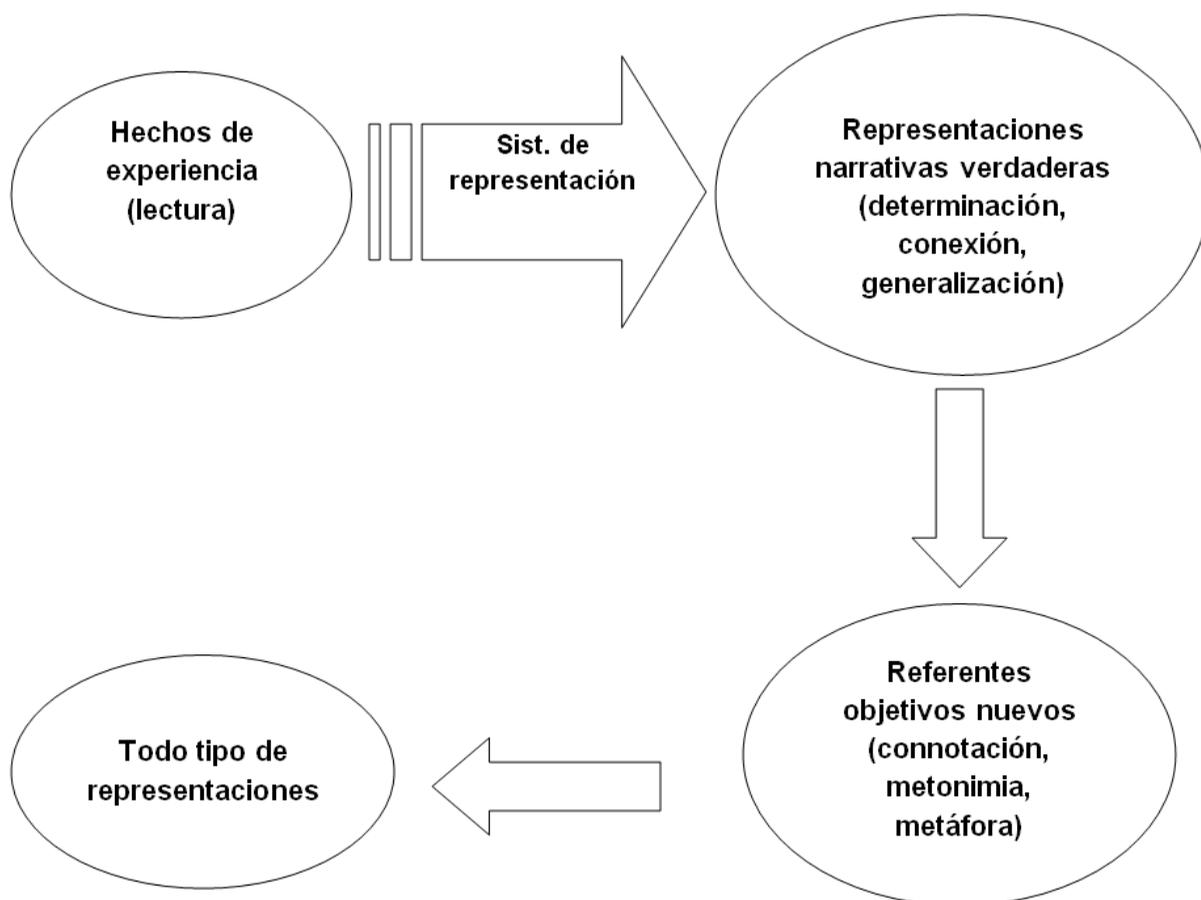
Para que el resultado de una producción escrita u oral sea comprensible, el alumno deberá trabajar con una secuencia de signos por un lado y conceptos por el otro. La unión de ambos deberá ser pragmática, y para lograrla necesitamos al menos algún nivel de comprensión inicial. Pero, ¿a qué nivel comprende un alumno con nivel simbólico limitado, cuya comprensión es casi únicamente literal en su propia lengua? Mi experiencia de aula me dice que con denotaciones. Para los alumnos de la UNSAM, en un primer momento de trabajo, el esquema funciona de esta manera:



Pasaré ahora a presentar un ejemplo de aula, de cuando dirigía el Programa de Lenguas de la UNSAM, donde enseñábamos inglés a personas que viven en villas cercanas a la Universidad, argentinos o hablantes de lenguas diversas (armenios, brasileños, alemanes, de pueblos originarios) y con un deficiente español que es su lengua segunda. A estos alumnos di a leer un libro de literatura no adaptado, para niños (*The Happy Prince*, de Oscar Wilde). Tuvieron dos semanas para leer y luego debían hacer una presentación oral de un tema (motivo, tópico recurrente, símbolo) del libro. La lectura no trajo grandes complicaciones (“es un libro para chicos”, “es aburrido”), y en la clase de la presentación oral todos los alumnos, sin excepción, me dijeron que de lo único que se les ocurría hablar era de la estatua. Cuando les pregunté qué iban a decirme de la estatua, las respuestas fueron vagas y confusas. Todos habían leído lo denotativo y lineal; podían contar la historia de principio a fin, pero no la habían entendido. Empecé por decirles que el de la

estatua en *Happy Prince* era el tema de una conferencia que había dado hacía algunos años (Leighton, 2002), y que me parecía el tema más difícil del libro, ya que reconocía ilustres hipotextos que había que conocer muy bien, como *El León, la Bruja y el Ropero*, y las otras *Crónicas de Narnia*, de C.S. Lewis, entre otros. Les pedí que mejor pasáramos a otros temas más fáciles y menos intelectuales. Les fui mostrando cómo, al ser un libro escrito por un adulto para niños, se focalizaba en temas claves de problemática social, como el del abandono, la incompreensión, los derechos de los niños y las niñas

Creo que algo cambió para mis alumnos con esa clase. Este ejemplo me sirve para ilustrar cómo las asociaciones connotativo-metafóricas o metonímicas, abstractas, caen fuera de la posibilidad de representación de mis alumnos. Hará falta reponer sus referentes objetivos para iniciarlos en el camino hacia la abstracción y la interpretación.



Ahora bien: en ese camino, deberá primero pasar por cadenas lógicas de representaciones narrativas verdaderas, series conectadas que tengan las tres perfecciones que plantea Oller: determinación, conexión, generalización. Según Oller, y según Peirce, sólo las narraciones verdaderas cumplen con el esquema presentado al principio. Por eso, en este camino no vamos a usar ni la novela policial, ni la ciencia ficción, donde hay otras conexiones y otros mecanismos y convenciones en juego. O, según palabras del propio Oller, “no tenemos manera de que funcione, a menos que sepamos cómo hacer que las representaciones falsas parezcan verdaderas” Este sería el caso de las narraciones literarias lineales, metafóricas o non fiction, que pueden tener varios niveles de interpretación. Y si, por otro lado, cada hecho particular está conectado a otros hechos particulares y si sabemos uno sabemos todos, necesitamos partir de un hecho verdadero y particular para llegar al conocimiento. Entonces necesitamos que una ocurrencia – el libro que estamos leyendo- sea para nosotros un hecho verdadero, una experiencia determinada, que puedo conectar con otra experiencia (de lectura) y que puedo usar para generalizar. Esa experiencia deberá pasar por mi universo simbólico y llegar a tener una representación que me da, a la vez, dos cosas: el significado o los significados que ese hecho de experiencia podrá tener para mi (mi interpretación), y un contexto de producción que me mostrará su uso. Es decir, todo tipo de representaciones.

Por eso la literatura funciona para la enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos de vulnerabilidad social: porque la gramática sin base sustancial, sin contexto, para mis alumnos cuyo universo simbólico es limitado, no es experiencia, y se torna casi inútil. Tampoco es fácil proponer situaciones comunicativas sin un input rico que provea contextos posibles.

Para terminar, cito a Oller: “Nosotros, los maestros, tenemos la responsabilidad de darnos cuenta de qué funciona y de buscar la mejor información que esté disponible desde la teoría, la investigación y la práctica, y usarlo. Y no podemos abdicar esa responsabilidad”.

Bibliografía

- Arevart, S y Nation, P. “Fluecylmprovement in a secondlanguage” en RELC Journal, N. 22, pp 84-94.
- Aristotle. De Poetica. London: Thomas Snodham, 1623
- Bailey, Kathleen. “Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diaries studies” en Selinger and Long. Classroom oriented Research in Second language acquisition. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.
- Bialystok, Ellen. Communication strategies. Cambridge: Blackwell Pres., 1990.
- Brinton, Snow and Wesche. Content-based approaches to second language teaching. New York: Newbury House, 1989.
- Brown, Douglas H. Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco: San Francisco State University, 1994.
- Brunk, Terence y otros. Literacies. Reading, writing, interpretation. New York: W.W.Norton & Co, 1997.
- Carroll, Lewis. Alice’s Adventures in Wonderland. London: Dover, 1973.
- Carroll, Lewis. Through the looking glass: and what Alice found there. London: Harpercollins, 1993.
- Chesterfield, R and Chesterfield, K. “Natural Order in children’s use of second language learning strategies” en: Applied Linguistics N. 6, pp 45-59.
- Christensen, Ben. “Teenage novels of adventure as a source of authentic material” en Foreign Language Annals, N. 23, pp 531-537.
- Cioran, E.M. Desgarradura. Buenos Aires: Tusquets, 2005.
- Condon, EC. Introduction to Cross-cultural communication. New Jersey: Rutgers University, 1973.
- Curran. Counseling-learning: A whole person Model for Education. New York: Grune and Stratton, 1972.
- Derrida, Jacques. Le monolinguisme de l’autre : ou la prothese d’origine. (Monolingualism of the Other or the Prosthesis of origin. Translated by Patrick Mensah) Californi : Stanford University Press, 1998.
- Eagleton, Terry. The Idea of Culture. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- Eagleton, Terry. The Idea of Culture. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

- Einstein, Albert. "The Common Language of science" en *Out of my later years*. Secaucus: Citadel, 1941.
- Eisele, C. *Studies in the scientific and mathematical philosophy of Charles S. Peirce*. The Hague: Mouton, 1979.
- Fasold, Ralph. *The psycholinguistics of society*. Oxford, Blackwell Publishers, 1987.
- Fasold, Ralph. *The sociolinguistics of society*. Oxford, Blackwell Publishers, 1987.
- Fioriti, Gema (ed) *Didácticas específicas*. Buenos Aires: Muiño y Dávila, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
- Gardner, R y Lambert, W. *Attitudes and Motivations in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.
- Jakobson, R. *The framework of language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980.
- Johnson, NS y JM Mandler. "A Tale of two Structures: Underlying and surface forms in stories" en *Poetics* N. 9, pp 1-86.
- Kolb, D.A. *Experiential learning: Experience at the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- Carrell, Patricia. "Schema Theory and ESL reading pedagogy" en *TESOL Quarterly* N. 17, pp 535-552.
- Krashen, S. *Inquiries and insights*. Hayward, CA: Alemany Press, 1985.
- Krashen, S.D. "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis" en *Modern Language Journal*, N. 73, pp 440-464.
- Krashen, S.D. *Input in second language acquisition*. Oxford: Pergamos, 1985.
- Krashen, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.
- Leighton, Gabriela. "El estudiante activo en la clase de lengua extranjera" en *Actas de las IV Jornadas Internacionales de educación lingüística*, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2007.
- Leighton, Gabriela. "Female postcolonial writers in English" en *The Cambridge Companion*. Cambridge: CUP, 2001.
- Leighton, Gabriela. "La Adquisición de una segunda lengua a través del arte. Aprendiendo desde el placer" en Fioriti, Gema (comp). *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- Leighton, Gabriela. "The magic in Harry Potter" en Dubatti, Jorge (comp). *XI Jornadas internacionales de literatura y Cine*. Buenos Aires: EUDEBA, 2002.
- Lewis, CS. *Lion, Witch, Wardrobe*. London: RNIB Publication, 2005.
- Lewis, CS. *The Chronicles of Narnia*. London: RNIB Publication, 2006.
- Maurice, K. "The Fluency Workshop" en *TESOL Newsletter*, N. 17, p. 29.
- Mauthner, Fritz. *Contribuciones a una crítica del lenguaje*. Mexico: Juan Pablos Editor, 1976.
- Murdock, George Peter. "The Cross-cultural survey" en Moore, Frank. *Readings in Cross Cultures*. New Haven: HRAF Press, 1961.
- Nagel, E. "Charles Sanders Peirce: A prodigious but little known American philosopher" en *Scientific American*, N. 200, pp 185-192.
- O'Malley et al. *Learning Strategies in second language acquisition*. New York: CUP, 1990.
- Oller y Richard-Amato. *Methods that work: a smorgasbord of ideas for language teachers*. Rowley: Newbury House, 1983.
- Oller, J.W. jr. "Semiotic theory and L2 Practice". En *Alatis*, pp 65-89
- Oller, John (ed). *Methods that Work*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993.
- Peirce, CS. "The logic Notebook" en Fisch et al. *Writings of CS Peirce: A chronological edition*. Indianapolis: Indiana UP, 1982
- Richards, K. *Teachers develop teachers research*. London: Heinemann, 1993.
- Rogers, Carl. *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.
- Rogers, Carl. *Freedom to learn for the eighties*. Columbus: Charles E. Mevill Publishing Company, 1983.
- Rowling, JK. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury, 1998.
- Rucker, B. "Magazines and Teenage Reading Skills: two controlled field experiments" en *Journalism Quarterly*, N. 59, pp 28-33

- Said, Edward. Culture and Imperialism. London: Vintage, 1993.
- Saussure, Ferdinand de. Cours de linguistique Générale. (Course in General Linguistics. Translated by Wade Baskin). New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1959.
- Sebeok, TA. A sign is just a sign. Bloomington: Indiana UP, 1991.
- Shakespeare, William. The Winter's Tale. en The Complete Works. Globe Edition, 2002.
- Shelnut, Eve. Writing. The translation of memory. New York: Macmillan, 1990.
- Steiner, George. Lecciones de los maestros. Mejico: Siruela, 2003.
- Swain, M. y Lapkin, S. Evaluating bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.
- Tarone. "Some thoughts on the notion of communication strategy" en TESOL Quarterly, N. 15, pp 285-295.
- Ur, Penny. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Walder, Dennis (ed). Literature in the Modern World. Oxford, OUP, 1990.
- Weissenrieder, M. "Listening to the news in Spanish" en Modern Language Journal N. 71, 1987, pp 18-26.
- Whorf, Benjamin. "Science and Linguistics" en Carroll, John. Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge: MIT Press, 1956.
- Wittgenstein, L. Tractatus Logico-Philosophicus. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.