

El presente artículo fue publicado en las Actas del “I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior. En el Bicentenario de la Nación Argentina”. RAPES y UNSL, San Luis, 12-14 de mayo de 2010. Versión CD, 13 pp.

Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los cursos de comprensión lectora en lengua extranjera

María Estela López– melopez@unsl.edu.ar

Elisabeth Viglione – elarr@unsl.edu.ar

María Teresa Zabala– mtzabala@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

El objetivo del presente trabajo es compartir algunos aspectos de la problemática de la evaluación en los Cursos de Comprensión lectora en Inglés y Francés destinados a alumnos de Carreras de las Facultades de Ciencias Humanas y de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales de la Universidad Nacional de San Luis. Si bien la temática que se plantea es la evaluación en tanto componente curricular, es relevante referirse al marco teórico-metodológico que da sustento a las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) en un contexto exolingüe y heterogéneo por la diversidad que caracteriza a los estudiantes en lo que respecta a: conocimientos disciplinares, de la lengua materna, de la lengua extranjera, en aptitudes, actitudes, *habitus*, entre otros.

El objetivo general de los Cursos de Inglés y Francés es *leer y comprender textos de formación académica* en una lengua extranjera (LE), lo cual implica, por una parte, enseñar contenidos lingüísticos así como textuales, y por otra, fomentar el desarrollo de estrategias en pos de una lectura autónoma. Es necesario aclarar que la lectura en LE en la curricula universitaria no es sólo una herramienta de acceso o un puente al texto, sino que adquiere una “función epistémica” en tanto contribuye a la apropiación y a la construcción de conocimientos dentro de un determinado campo de saber (Dorronzoro, 2007: 119).

La orientación teórico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje integra aspectos de la Psicolingüística, del Socio-constructivismo, del Interaccionismo Social y de la Teoría de Género. De hecho, dicho proceso se focaliza en una competencia lingüística, la comprensión lectora y, desde una perspectiva humanista, se centra en la idea de que el sujeto-lector aborda la comprensión de los textos disciplinares y la construcción de sentido en base a sus conocimientos previos, sus potencialidades cognitivas y su disposiciones afectivas y experienciales siempre en el marco de la interacción social (López & Puebla, 2008). Tanto desde lo epistemológico como desde lo metodológico se percibe el curriculum como una “hipótesis de trabajo” que se confronta continuamente con la realidad de la práctica cotidiana y se somete a la negociación y a las decisiones de los actores. En este sentido, se lo entiende como conjunto de problematizaciones y reconceptualizaciones a partir de la diversidad que el mismo presenta (de Alba, 1995).

A partir de la clasificación de Habermas (1982), el discurso curricular explícito responde tanto a intereses de tipo práctico-interpretativo como de índole crítico, emancipatorio y transformador, nociones que enfatizan el curriculum como *praxis*, o sea como una práctica social. En este sentido se centra en un aprendizaje significativo y participativo, se caracteriza por la reflexión y una evaluación integrada y compartida considerando ambos procesos y resultados. Esta visión basada en el “hacer” y en el “cambio” tiene como propósito promover la autonomía y a la responsabilidad de las personas respecto de sus propias vidas (Viglione et al., 2001a: 207).

Como microespacio curricular, la práctica docente, asimismo definida como *praxis*, está inmersa en ámbitos socio-político-culturales condicionantes más amplios y entramados. Resulta interesante, entonces, al plantear problemas relacionados con las prácticas evaluativas en las lenguas extranjeras, adoptar un Modelo Intermedio de la Práctica Docente (Guyot, 2008: 58). El mismo propone un abordaje de análisis desde el Paradigma de la Complejidad, considerando que el objeto de estudio no es meramente la teoría, el saber, sino la práctica y el uso del conocimiento, o sea, el saber hacer. Desde este modelo, la práctica docente se describe en torno a cuatro ejes básicos que la entrecruzan: la situacionalidad histórica, las relaciones saber-poder, teoría-práctica y la vida cotidiana.

A partir de este encuadre y desde los aportes de una Agenda Didáctica contemporánea, se incorporan nuevos constructos o categorías de análisis curricular que adquieren relevancia. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en LE se visualiza, entonces, como atravesado por tres grandes ejes (Ver Anexo), a saber, construcción de conocimiento, saber-poder y competencia comunicativa, subdivididos a su vez en sub-ejes, tales como, negociación, conocimiento previo, andamiaje, transposición didáctica, construcción metodológica, estrategias, evaluación, autoevaluación, reflexión, relación teoría-práctica, contrato didáctico, entre otros (Camilloni et al., 1996: 92; Viglione et al., 2001b: 210).

Desde esta propuesta, los textos académicos escritos en LE se analizan, en la práctica áulica, desde distintos niveles que se alternan, combinan e integran estratégicamente con un enfoque Interactivo-transaccional. Este abordaje involucra al escritor, al lector, al texto y al contexto en un proceso dinámico, flexible, reflexivo y único de relaciones semánticas, de comprensión, de evaluación y de transformación. Este proceso supone el compromiso activo del lector al construir el significado de un texto a través de transacciones por las cuales asimila la información nueva y la integra a su bagaje experiencial y a sus propios esquemas de conocimiento para recrear un nuevo texto (Dubois, 1996: 28).

La enseñanza de la comprensión lectora tanto en lengua materna como en lengua extranjera se debe entender en función del contexto sociocultural general y del situacional específico. Es por esto que la denominación y las características de los Cursos de Inglés y de Francés para Propósitos Específicos en la UNSL han surgido en base a necesidades e intereses de la comunidad universitaria: "...de alumnos de nivel superior, de científicos y de técnicos de instituciones educativas que necesitan aprender a leer y comprender textos auténticos escritos para la apropiación de conocimiento disciplinar y con el propósito de desempeñar su papel social y laboral con eficiencia" (Viglione et al., 2002).

En efecto, en general en los Planes de Estudios del Nivel Superior ya sea de manera explícita o implícita, se establece como finalidad "leer para aprender", o sea, leer para la construcción y producción de conocimiento en el seno de un campo disciplinar determinado. En palabras de Dorrnzoro & Klett (2008:70). "...la finalidad última de la lectura académica es la de favorecer el desarrollo del pensamiento abstracto y la de permitir la objetivación de los conocimientos que se vuelven propios por este medio" (Traducción de las autoras). En consecuencia, en este contexto universitario, uno de los factores que determina la especificidad de la apropiación de la lectura en LE es el *proyecto u objetivo* que orienta dicha práctica (Dorrnzoro & Klett, 2008: 70). El planteo de los objetivos o intenciones de lectura es crucial, ya que ellos determinan no sólo las estrategias responsables de la comprensión sino también el control inconsciente que el sujeto va ejerciendo sobre ella a medida que lee. (Viglione et al., 2002).

Otro factor clave es el de los *géneros discursivos* propios del campo disciplinar o de formación de los estudiantes. El género se entiende y define, como un tipo textual (conjunto o grupo de textos) reconocible culturalmente, con un contexto de producción, características formales y un propósito comunicativo determinado (Swales, 1990: 58). En los Cursos de comprensión lectora en LEPE los *géneros académico-científicos* devienen objeto de enseñanza y eje de las actividades áulicas y se transforman en instrumentos de mediación en la construcción de conocimientos disciplinares (Dorronzoro & Klett, 2006: 62-63).

En el marco de lo que actualmente se denomina Didáctica Contextual para las LE, entonces, son relevantes tanto los géneros discursivos pertinentes al ámbito de estudio de los alumnos, como los propósitos de lectura pre-establecidos o acordados en relación con intereses y necesidades. Es por ello que los contenidos de los Programas correspondientes a los cursos incluyen de manera integrada y transversal conocimientos de valor: a- *conceptual o declarativo* (saber “qué”: contenidos lingüísticos; de especialidad o disciplinares; géneros y tipos textuales y sus características); b- *procedimental* (saber “cómo”: estrategias de lectura) y c- *condicional o contextual* (saber “cuándo”, “por qué” y “para qué”: contexto y finalidad) (Fijalkow, 2000: 109, 114; Viramonte, 2000: 45; Viglione, 2003: 304 y Dorronzoro, M. I., 2005: 14-15). Este último es parte lo que se llama *conocimiento metacognitivo* adquirido a través de la *experiencia metacognitiva*. Se podría decir que el conocimiento condicional o contextual es el núcleo del actuar estratégico dado que es clave en todo proceso de comprensión lectora y funciona como potenciador de otros aprendizajes (Viglione et al., 2002).

La concepción de la evaluación, así enmarcada en una Didáctica Contextualizada implica el reconocimiento de nuevas perspectivas de análisis representadas a través de principios que fomentan la participación, la negociación, la reflexión, el espíritu crítico, la construcción conjunta a través del trabajo colaborativo, la auto y la co-evaluación. Durante el proceso de aprendizaje se implementan distintos tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y/o sumativa, de acuerdo con el propósito buscado. Cuando se sitúa al inicio de los cursos tiene carácter predictivo, en cuyo caso permite conocer las características de los estudiantes y determinar el nivel de conocimiento para conformar los grupos de trabajo. Aplicada durante el desarrollo de los contenidos es de tipo formativa e informa a docentes y alumnos sobre el desempeño y progreso en el aprendizaje, mientras que al término de un recorrido, como evaluación sumativa, ayuda a reconocer las competencias adquiridas y a “certificar” la aprobación del Curso.

La aplicación de las evaluaciones diagnóstica y formativa sin duda favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye al aprendizaje significativo, ya que, por un lado, tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, y por otro, se integra a dicho proceso para mejorarlo en un trabajo individualizado con los alumnos. Analizar e implementar la evaluación desde una perspectiva múltiple significa considerar todas y cada una de las etapas del proceso de aprendizaje y reconocer el valor de los diferentes modos de comprender de los estudiantes. Este reconocimiento constituye, también, una dimensión que se integra a la situación de enseñanza.

La evaluación no debería ser una última y única instancia ni un proceso permanente, sino que las actividades evaluativas deberían tener lugar en diferentes momentos del *continuum* de aprendizaje. Esto favorecería desarrollar situaciones naturales de conocimiento vinculadas a la producción y no a la mera reproducción del mismo. Según Denise Lussier (1992) las situaciones de evaluación no deberían ser “sorpresivas” sino una prolongación de las

situaciones de aprendizaje; por lo tanto, sería conveniente que, a fin de disminuir la carga emotiva, las tareas que se propongan a los estudiantes sean similares a aquéllas que los mismos han vivido en las prácticas de clase. Tal integración supondría tener en cuenta tres dimensiones en cualquier situación de evaluación: los objetivos a alcanzar por parte de los estudiantes, la propuesta teórica de la enseñanza y las vivencias experimentadas en los diferentes momentos del aprendizaje.

A su vez, Susana Celman (2003) considera que uno de los nodos a analizar es el sentido de la evaluación continua como fuente de información para la reflexión sobre los procesos grupales e individuales. En otras palabras, se piensa que la evaluación desempeña un doble propósito: implica una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y, además, supone una interpretación de esos aprendizajes en la evaluación de la propia práctica de enseñanza.

Se considera que las distintas instancias evaluativas deberían abarcar los distintos tipos de conocimiento ya mencionados: declarativo o conceptual, procedimental y condicional y promover estrategias que estimulen el compromiso cognitivo, afectivo y social en los estudiantes. Es por ello que las Guías de Estudio, Trabajos Prácticos, Parciales, Informes Finales y Exámenes Integradores, intentan graduar e integrar dichos contenidos en actividades y tareas de lectura de acuerdo con el contexto situacional, es decir, dependiendo de los propósitos de lectura, del género discursivo, de las características textuales, del nivel de conocimiento de los alumnos, entre otros.

Desde este punto de vista, las prácticas de evaluación se convierten en momentos de conflicto cognitivo, de construcción de conocimiento, de transferencia, de resolución de problemas genuinos y consistentes con el campo disciplinar de referencia. Por ese motivo, en una primera etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, que coincide generalmente con el primer cuatrimestre, todas las tareas están planificadas de manera tal que constituyen un verdadero andamiaje o *scaffolding* para el aprendiz. De este modo, en las Guías de Estudio y en los Trabajos Prácticos se complementan las actividades de comprensión lectora con otras de carácter lingüístico (léxico-gramaticales y textuales) adecuadas a las dificultades que surjan. A medida que se avanza en el conocimiento de la lengua extranjera y se profundiza el trabajo con las estrategias, dicho andamiaje se va retirando progresivamente para lograr la autonomía en la lectura.

Desde un enfoque socio-constructivista e interactivo-transaccional de la lectura como el que se proyecta aquí, la comprensión de lo que se lee y por ende su evaluación, dependerían de las siguientes condiciones:

- el *contexto socio-político-cultural*, es decir, las interacciones entre los actores sociales participantes
- las *estrategias* que se activan para comprender e interpretar el texto
- la *significatividad lógica*, es decir, de la claridad y coherencia del contenido del texto
- la *significatividad psicológica*, o sea, del conocimiento previo del lector y su pertinencia.

Otro de los nodos a tener en cuenta relacionado con la evaluación continua, sería acordar explícitamente con los alumnos objetivos y criterios o parámetros (Celman, 2003) según los cuales se seleccionarán contenidos, propuestas metodológicas y posibilidades de producción que luego podrán ser evaluadas a lo largo del proceso.

Los criterios son recursos importantes para valorar y calificar las producciones de los estudiantes; son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades, son elaborados a partir de las experiencias y por lo tanto no son infalibles ni deberían cristalizarse. Los criterios de evaluación deberían responder a los Objetivos Específicos pactados al inicio de los cursos y deberían explicitarse anualmente en los Programas, ya que ayudan a regular el logro de dichos fines y permiten poner en práctica ideas alternativas a una evaluación tradicional.

Algunos de los criterios que se incluyen en los Programas son:

- reconocimiento de las características de distintos géneros discursivos
- integración de la información nueva con el conocimiento previo de la LE y de los conceptos de áreas disciplinares
- aplicación de distintas estrategias de lectura (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas)
- identificación de elementos paralingüísticos: diseño general, gráficos, ilustraciones, tipografía, que permiten acceder globalmente al texto y establecer relaciones entre sus partes
- formulación, verificación y/o corrección de hipótesis acerca de la temática del texto
- resolución de problemas lingüísticos y conceptuales
- selección adecuada del sentido de cada término y de su acepción de acuerdo con el contexto
- búsqueda de nexos o conectores que permiten establecer relaciones entre las distintas partes que constituyen un texto (cláusulas, oraciones, párrafos)
- identificación de conceptos claves e ideas principales
- expresión adecuada en la lengua materna al resolver las actividades de comprensión
- elaboración conceptual de la temática al realizar síntesis, cuadros sinópticos, resúmenes.

El hecho de compartir con los estudiantes la construcción de los criterios de evaluación, tanto para los procesos de aprendizaje como para los de enseñanza ayudaría, por una parte, a explicitar los términos del contrato didáctico. Por otra, dicho trabajo conjunto en cada actividad evaluativa concreta permitiría apreciar el “qué” y el “cómo” se aprende (contenidos declarativos y procedimentales) y explicitar la perspectiva docente desde la cual se analizan los progresos y producciones de los aprendices.

La verbalización de los criterios tanto para la selección de contenidos como para la evaluación se lleva a cabo al inicio del curso, en la etapa destinada al diagnóstico del grupo y a la negociación. Como se dijo anteriormente, el Programa de los cursos incluye el conocimiento de tipo declarativo tanto del sistema lingüístico de la lengua materna y de la lengua extranjera como de los contenidos propios de las carreras que cursan los estudiantes. La negociación de contenidos implicaría, por ejemplo: el aporte por parte de los estudiantes de material bibliográfico auténtico de la especialidad, la selección y discusión grupal acerca de su pertinencia y complejidad, la decisión de trabajar contenidos lingüísticos determinando cuáles y cuándo, entre otros.

Desde el abordaje que se propone, el proceso de enseñanza-aprendizaje deviene en instancias de acuerdos, de creación permanente, de construcción conjunta y no de memorización, reproducción o repetición de contenidos. Dicha construcción de conocimiento se produce en una continua confrontación con otros y con la realidad, lo que permite la reflexión y la rectificación. Desde esta perspectiva, “... el conocer implica interpretar, lo que, a su vez, reivindica el papel del error como punto de emergencia de nuevos conocimientos” (Viglione et al., 1999: 137).

Dado que en la Universidad el estudiante necesita leer géneros discursivos académicos en LM y en LE de manera autónoma y eficiente, se torna indispensable el trabajo permanente con estrategias metacognitivas. Éstas implican la planificación, el monitoreo y la evaluación del éxito de una actividad de aprendizaje. Tienen que ver con los esfuerzos que realizan los aprendices para “controlar” su proceso de aprendizaje de la lengua: planear cómo realizar una tarea, planificar la identificación de palabras claves en un ejercicio de comprensión, monitorear o revisar el propio desempeño a medida que se desarrolla la tarea, evaluar en forma individual o grupal la comprensión o la producción después que se ha completado la misma.

Tolerar lo desconocido, hacer hipótesis, verificar indicios, transferir lo que se ha comprendido, inferir significado y recapacitar sobre lo que se hace y cómo se hace, son operaciones mentales de nivel superior que se combinan con aquéllas de nivel inferior, automatizadas en la LM pero no en una LE. Si el aprendiz toma conciencia de la importancia del funcionamiento de las estrategias metacognitivas, puede evitar el riesgo de sobrecarga cognitiva. A fin de favorecer dicha concientización se propone a los alumnos una Guía de Autoevaluación sobre las propias estrategias activadas -cognitivas, socio-afectivas y/o metacognitivas- para la comprensión lectora de un determinado texto en LE. A modo de ejemplo, se le solicita que reflexione sobre su trabajo de comprensión, a través de preguntas tales como:

- ¿De dónde partió su lectura?
- ¿Qué elementos del texto le llamaron la atención y por qué?
- ¿Qué tipo de relaciones estableció para avanzar en la comprensión del texto?
- ¿Cómo cree Ud. que llegó a comprender la idea principal?
- ¿Cómo resolvió los problemas de comprensión?
- ¿Cómo solucionó las dificultades lingüísticas (léxico, gramática, coherencia, estructura textual)?
- ¿Qué lo motivó a continuar su lectura hasta el final?
- ¿Interactuó con sus compañeros? ¿En qué casos y por qué?
- ¿Cómo juzgaría su propia lectura?

En cuanto a la modalidad de co-evaluación se considera que una propuesta de evaluación entre pares podría ser la articulación y el cierre más adecuado para la dinámica del trabajo grupal. Esta tipo de experiencia de aprendizaje privilegia la acción cooperativa por sobre la individual. Permite a los alumnos socializar los aprendizajes logrados mediante la práctica de lectura intensificada y ampliada y la producción escrita u oral en LM. En particular, el intercambio de producciones escritas entre los grupos ayuda a percibir con mayor claridad los aciertos y los errores de interpretación que surgen del análisis tanto lingüístico como estratégico. Este tipo de evaluación intenta “... producir una instancia de diálogo en la que se priorice la confianza y el respeto mutuo por sobre la competitividad y la actitud de sanción. El docente es mediador y promotor del diálogo, asimismo facilita la reflexión de lo acontecido durante el proceso de co-evaluación en todos los planos: lingüístico, cognitivo y social” (Tello & Zabala, 2007: 3).

Por último, en este contexto exolingüe geográfica, lingüística y culturalmente, en el que priman la diversidad, la restricción horaria y el conocimiento limitado de la lengua extranjera, la lengua materna ocupa un lugar esencial como referente y como instrumento para la evaluación. En efecto, los Documentos Teórico-prácticos (con excepción de la

ejemplificación en LE), las explicaciones en las clases y las consignas de las diferentes actividades se brindan en Español en Español. Del mismo modo, los estudiantes emplean su LM en tanto lengua mediadora, en las producciones escritas u orales (síntesis, resúmenes, sinópticos, traducciones conceptuales, informes, etc.), lo cual les permite tanto a ellos como a los docentes comprobar la comprensión de lo leído. El estudiante recurre, entonces, a su LM como parámetro con el fin de establecer comparaciones y diferencias, construir bases y organizar e internalizar el sistema lingüístico de la LE para luego construir y producir conceptos en su propia lengua. Tiene lugar un encuentro y una *transferabilidad* (Giacobbe, 1990) inevitables entre la lengua origen –Español- y la lengua objeto de aprendizaje y de adquisición de conocimientos –Inglés o Francés. Vygotsky (1985) expresa que “...los significados pertenecientes al sistema semántico de la LM condicionan y organizan la mediación entre el sistema de significaciones de la LE y el mundo circundante” (en Klett, 2005: 64), lo cual explicaría la existencia de una relación intrínseca entre dos lenguas que entran en contacto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalmente, no se puede desconocer que en esta realidad universitaria, la propuesta de una evaluación de tipo formativa y continua como la que aquí se plantea desde una perspectiva socio-constructivista y contextualizada se enfrenta con dificultades variadas. Por una parte, con hábitos de aprendizaje y de evaluación “cristalizados”, presentes en los alumnos y en los docentes, por otra, con la normativa de calificación requerida institucional y socialmente. En un contexto académico, en el cual el objetivo previsto es leer en lengua materna y/o en lengua extranjera con autonomía y eficiencia para comprender y producir conocimiento, la autoevaluación y la co-evaluación adquieren un protagonismo importante. La evaluación es, sin duda, un conocimiento que se construye tanto individualmente como a partir de las prácticas reflexivas conjuntas entre docentes y alumnos.

La heteroevaluación marcada por la competencia, la medición, la sanción y la recompensa (Barbot, 2000) ha constituido -y aún hoy constituye- uno de los pilares de la pedagogía tradicional, lo que ha provocado mucha reticencia hacia nuevas prácticas en la evaluación, tanto en el ámbito docente como en el de los aprendices. Por el contrario, desde esta propuesta se valora al estudiante como sujeto de aprendizaje capaz de verbalizar y de reflexionar responsablemente sobre su propia evaluación (“yo sé”, “soy capaz de”...). Este tipo de prácticas evaluativas le permite prepararse más conscientemente para las heteroevaluaciones, tales como los certificados internacionales en lengua extranjera, reclamo de la sociedad globalizada contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbot, M. J. (2000). *Les Auto-apprentissages*. Belgique: CLE International.
- Camilloni, A. et al. (1996): *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Celman, S. (2003): “Evaluación de Aprendizajes Universitarios. Más allá de la acreditación”. Paraná. (Inédito)
- De Alba, A. (1995): *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Dorrzoro, M. I. (2005): “Didáctica de la lectura en lengua extranjera” en Klett et al. (comps.). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Una Agenda Actual*. Buenos Aires. Araucaria Editora, pp. 13-30.

- Dorronzoro, M. I. (2007): “La selección de contenidos para un curso de lectura en lengua extranjera: una perspectiva posible” en Klett, E. et al. (comps.): *Recorridos en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires. Araucaria Editora, pp. 113-120.
- Dorronzoro, M. I. & E. Klett (2006): “Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica” en Klett et al. (comps.). *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*. Universidad de Tucumán y Universidad de Buenos Aires, pp. 57-72.
- Dorronzoro M. I. & E. Klett (2008): “Lire en langue étrangère à l’université: la spécificité de l’appropriation”. *SAPFESU* 26, 31, pp. 62-73. Buenos Aires. Araucaria Editora.
- Dubois, M. E. (1996): *El Proceso de Lectura*. Buenos Aires. AIQUE.
- Fijalkow, J. (2000): *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture écrite*. Yssy-les-Moulineaux. ESF editeur.
- Giacobbe, J. (1990) : « Le recours à la langue première ». *Français dans le Monde*, Numéro Spécial Février/Mars.
- Guyot, V. (2008): “La Enseñanza de las Ciencias. Un análisis a partir de la práctica docente” en Guyot, V. et al. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Co-edición PROICO N° 419301 & Ediciones LAE. San Luis, U.N.S.L., pp. 43-72.
- Habermas, J. (1982): *Conocimiento e Interés*. Madrid. Ed. Taurus.
- Klett, E. (2005): La relación lengua materna/ lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos. En Klett E. et al. (comps). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Una Agenda Actual*. Buenos Aires. Araucaria Editora, pp. 51-69.
- López, M. E. & M. M. Puebla (2008). “Fundamentos Teórico-metodológicos de los Cursos de Inglés para Propósitos Específicos” para Carreras de Humanidades. Documento de Cátedra. San Luis, UNSL. (Inédito).
- Lussier, D. (1992): *Évaluer les Apprentissages dans une Approche Communicative*. Paris. Hachette.
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge. CUP.
- Tello, A. M. & M. T. Zabala (2007). “La Evaluación entre Pares y el Desarrollo de la lectura en Inglés”, pp 1-7. En Actas de las XI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Los Textos y sus Contextos. Santa Fé, Universidad Nacional del Litoral.
- Viglione, E. et al. (1999): “La práctica docente en las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis: Reflexiones desde un enfoque epistemológico y metodológico” en *IDEA* 13, 29, pp. 133-142. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Viglione, E. et al. (2001a). “Reconceptualización del Diseño Curricular en las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos”. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 6/2001, pp.123-135. U. N. de Cuyo. Mendoza. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Viglione, E. et al. (2001b): “La Construcción Metodológica en el Currículum de las Lenguas Extranjeras desde la Nueva Agenda Didáctica” en *Nuevos Contextos Interactivos para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas*, pp. 207-210. Actas de las XVIII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior. Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Departamento de Prensa y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, (10-12 de mayo).
- Viglione, E. et al. (2002): “Las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos desde la Perspectiva de la Nueva Agenda Didáctica”. Ponencia presentada en las *Jornadas la Creatividad Lingüística*. Facultad de Ciencias Humanas U.N.S.L. (Inédito).

María Estela López es Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Además, es Especialista en Docencia Universitaria, postgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente, se desempeña en el Área N° 10 Lenguas Extranjeras como Profesora Asociada Exclusiva, responsable de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” del Prof. y la Lic. en Psicología, del Prof. y la Lic. en Ciencias de la Educación y de “Inglés Niveles I y II” de la Lic. en Fonoaudiología de la UNSL. Es miembro integrante del PROICO N° 4-1-0403 “Desarrollo de la Competencia de Género para la Comunicación Académico-científica en un Contexto Plurilingüe”, SCyT, Fac. de Ciencias Humanas, UNSL

Elisabeth Viglione es Profesora de Francés, egresada de la Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Además, es Especialista en Docencia Universitaria, postgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente, se desempeña en el Área N° 10 Lenguas Extranjeras como Profesora Titular Exclusiva, responsable de los Cursos de “Francés para Propósitos Específicos” del Prof. y la Lic. en Psicología, del Prof. y la Lic. en Ciencias de la Educación y de “Francés Niveles I y II” de la Lic. en Fonoaudiología de la UNSL. Es miembro integrante del PROICO N° 4-1-0001 “Trabajo Docente en la Educación Superior: Regulaciones, Sujetos y Prácticas”, SCyT, Fac. de Ciencias Humanas, UNSL

María Teresa Zabala es Profesora Superior de Inglés, egresada de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Además, es Especialista en Docencia Universitaria, postgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente, se desempeña en el Área N° 10 Lenguas Extranjeras como Profesora Adjunta Exclusiva, responsable de los Cursos de “Inglés” de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales de la UNSL. Es miembro integrante del PROICO N° 4-1-0001 “Trabajo Docente en la Educación Superior: Regulaciones, Sujetos y Prácticas”, SCyT, Fac. de Ciencias Humanas, UNSL