

Regulaciones institucionales y enfoque contextualizado para la enseñanza de la lectura 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

1. Introducción

El presente trabajo intenta compartir el enfoque pedagógico-didáctico que desarrollamos en los Cursos de comprensión lectora de textos académicos en lengua extranjera (LE) Inglés y Francés, en una realidad universitaria compleja. Tales Cursos, bajo diferentes denominaciones, están incluidos como asignaturas curriculares, casi todas anuales y obligatorias, en los Planes de Estudio de la mayoría de las Carreras de las diferentes Facultades de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

La perspectiva que se propone, sostenida por la experiencia en docencia e investigación, producto de una reflexión y análisis crítico en equipo, tiene el propósito de alcanzar una transposición didáctica adecuada a un contexto exolingüe que, a su vez, permita resignificar y revalorizar la práctica docente en LE en la educación superior.

2. Contextualización

El contexto de enseñanza y de aprendizaje en el que se sitúan estos Cursos, se enmarca en un entorno de carácter exolingüe donde el uso de la LE generalmente continúa circunscribiéndose al ámbito áulico o a situaciones auténticas esporádicas. Aún cuando las fronteras territoriales se desdibujan a partir de las nuevas tecnologías, no se puede negar la existencia de una distancia geográfica, lingüística y socio-político-cultural real entre un país cuya lengua materna (LM) es el Español y las naciones cuna de las lenguas objeto (López & Puebla, 2012).

Como docentes responsables de Inglés y de Francés con objetivos específicos de la UNSL¹ percibimos y experimentamos la complejidad y la heterogeneidad que caracteriza a la situación contextual de nuestra práctica docente considerando las características de los estudiantes, algunas particularidades que conforman el entorno y ciertos factores que determinan las condiciones educativas a la hora de decisiones y de acciones.

La reflexión, el análisis crítico, la toma de conciencia de la realidad de trabajo, nos han llevado a diseñar y desarrollar una propuesta integradora que intenta superar condicionamientos académico-institucionales, socio-culturales y subjetivos y generar un espacio de trabajo colaborativo y de mediación socio-lingüístico-cultural en la construcción epistémica disciplinar a partir del escrito en LE.

3. Condicionamientos

Existen diversos factores o condicionamientos socio-culturales, subjetivos y académico-institucionales que regulan las prácticas de los docentes de lenguas extranjeras (LEs) y condicionan todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las mismas (López & Tello, 2011; Esteve, 1994). Todos ellos indudablemente dificultan pero no impiden la efectiva implementación en la *praxis* de un enfoque pedagógico-didáctico como el que presentamos. Si bien tales factores son numerosos y complejos quisiéramos referirnos al menos a algunos de ellos.

Los factores socio-culturales abarcan entre otros, las modificaciones en el rol y la función del profesor ante la evolución y las transformaciones sociales generales: intensificación cuantitativa de trabajo, consideración social de las tareas, cambios en la relación con el alumno, salarios

inadecuados; otro aspecto diferente lo constituyen las representaciones de las LEs en el imaginario psicosocial las cuales, a su vez, movilizan aspectos emocionales y afectivos. Entre estos últimos podríamos mencionar: la necesidad de conocimiento y de capacitación en las LEs con el propósito de la comunicación y el intercambio cultural y académico-científico; las posibilidades de aprendizaje y/o exposición a las mismas; las razones de prevalencia de unas lenguas sobre otras; las lenguas en que circulan los textos o géneros académico-científicos; la competencia que poseen tanto alumnos como docentes en idiomas, entre otros.

Los factores subjetivos comprenden todos aquellos aspectos afectivos, emocionales y cognitivos subyacentes, que se movilizan en el ser humano a partir del contacto con otro/s idioma/s, con personas que hablan otra/s lengua/s y por ende, con otra cultura a ser aprehendida; tienen que ver además, con el nivel de conocimiento y competencia en al menos una LE, lo cual se relaciona no sólo con las oportunidades socio-culturales antes referidas sino también con las aptitudes, las actitudes, disposiciones, hábitos, prejuicios, el (des)interés, (des)agrado, entre otros.

Si bien los factores académico-institucionales son numerosos merecen citarse aquellos referidos a la infraestructura edilicia, los servicios básicos, el mobiliario, el equipamiento y su funcionamiento en los espacios académicos; la estructura y el funcionamiento académico-administrativo; la matrícula numerosa en muchas carreras; las superposiciones horarias; los recursos humanos docentes insuficientes; las normativas institucionales vigentes. Consideramos que este último aspecto relativo a reglamentaciones institucionales vigentes merece una reflexión especial. Referiremos en particular a lo establecido -o lo no establecido- en ciertos documentos prefigurativos tales como Planes de Estudio, Régimen Académico y Programas.

A pesar del hecho de que la mayoría de los Planes de Estudio de diferentes carreras de las Facultades de la UNSL incluyen alguna LE, en general se observa que no hay real y plena conciencia de su relevancia y, en algunos casos, hasta se soslaya su rol al interior de las mismas carreras y, por ende, en la formación integral de los alumnos. En ciertos casos, los Planes de Estudio, por citar alguno, el correspondiente a la Licenciatura en Psicología -Ordenanza N° 4/96- tienen una vacancia en lo que se refiere a objetivos y contenidos mínimos para los cursos de LEs en tanto no los contemplan del mismo modo que en el caso de las materias de especialidad de la carrera. Ante los eventuales requerimientos institucionales, los objetivos y contenidos se elevan desde las cátedras vía el Área de Lenguas Extranjeras al Departamento de Educación Docente, que luego los deriva a las respectivas Facultades.

Asimismo, se observan arbitrariedades respecto de las denominaciones de los Cursos, crédito horario y año de inserción en ciertas carreras. Todo esto desvirtúa el sentido y la función epistemológica que les da razón de existencia y que se proyecta desde el Área de Lenguas Extranjeras. En algunas carreras los Cursos de LE no están fijos en un año académico determinado, por lo cual reúnen alumnos de distintos años con la consecuente variación y diferencia en conocimientos disciplinares. En otras, el cursado es obligatorio en el primer año del Plan de Estudios como en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Computación -Ordenanza N° 06/05-, por lo cual la asignatura actúa como puerta de ingreso a la formación académica universitaria. Ambas condiciones conllevan generalmente a dificultades para la determinación de los Géneros Discursivos de pertinencia para cada Carrera, para la selección de los textos representativos de cada género, así también como para el diseño y la articulación de actividades (López & Tello, 2008 & 2011; López et al., 2013).

En el caso del Régimen Académico, la Ordenanza CS N° 13/03 refiere entre otros temas a la *programación de la enseñanza y a la evaluación de los alumnos*. En relación con la *programación de la enseñanza* dicha ordenanza expresa que “la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben entenderse como procesos intrínsecamente relacionados en la medida en que se condicionan recíprocamente”, que “la elaboración del programa de un curso constituye una tarea básicamente académica, reflexiva y crítica, en la cual se plasma la propuesta de enseñanza de los equipos docentes” (p. 8). Sin embargo, confirma lo ya establecido en una Ordenanza previa (CS N° 44/99)

acerca de la estructura online para los Programas de los diferentes Cursos a Nivel Institucional. El esquema es bastante rígido y se justifica ante la necesidad de compatibilizar los criterios entre las distintas Facultades de la UNSL. Los docentes debemos ajustarnos a dicho diseño establecido en esa Ordenanza tanto en lo que respecta a formato como al limitado tiempo de presentación fijado en no más de 15 días posteriores al inicio de clases, sin atender, por ejemplo, la necesidad de un exhaustivo diagnóstico de los grupos.

A partir de los títulos prefijados en esta normativa, intentamos trascender tal rigidez en la Fundamentación del programa, explicitando tanto los principios teóricos como los fundamentos pedagógico-didácticos que orientan el enfoque propuesto. Se justifica allí la función epistemológica que subyace a la comprensión lectora de textos académico-científicos en una carrera en el Nivel Superior, y se hace breve referencia al diagnóstico inicial y al material didáctico implementado. En la sección correspondiente a Contenidos, los mismos se organizan a partir de unidades o ejes articuladores que, desde una Didáctica contextualizada, comprenden de manera integral conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales.

Al respecto de la *evaluación de los aprendizajes de los alumnos*, la Ord. N° 13/03 especifica que la evaluación “es un juicio de valor...es parte de todo el proceso educativo,... es una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso continuo de formación” y que tiene dos finalidades primordiales “...evaluar para organizar la enseñanza y evaluar para certificar conocimientos...” (pp. 9-10). Sin embargo, parecería que dicho régimen está planteado como un sistema de aprobación desde una postura que se orienta más bien a una evaluación de carácter sumativa o de producto, aún cuando se hable de “proceso educativo” y “proceso continuo de formación”. Pensamos que esta normativa burocrática evidencia un cierto contraste con una visión de curriculum como “hipótesis de trabajo” y con una postura de evaluación formativa, de diagnóstico y de proceso como lo que planteamos en nuestros Cursos (López et al., 2013), caracterizadas fundamentalmente por la flexibilidad, la reflexión y la interacción conjunta.

Nuestra actitud ante tales circunstancias ha sido y es de inquietud, movilización permanente, de esfuerzo y compromiso con los estudiantes, los colegas y la institución toda, con el propósito de revertir positivamente las situaciones a partir de propuestas educativas concretas.

4. Enfoque pedagógico-didáctico

Desde nuestra perspectiva no existiría un “modelo” teórico-pedagógico único que pueda por sí mismo dilucidar la problemática de la competencia lectora de textos académicos y orientar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; en consecuencia, el abordaje metodológico de los Cursos de LE -Inglés o Francés para Propósitos Específicos- se enriquece a partir de la confluencia de algunos principios de diferentes escuelas de pensamiento y sus derivaciones didácticas. Es así que, aportes del Interaccionismo Social, del Socio-constructivismo y de la Teoría de Género han contribuido a conformar los fundamentos teóricos y los lineamientos pedagógico-didácticos de estos Cursos.

El enfoque que proponemos se enmarca en una Didáctica Contextualizada que articula contenidos de carácter declarativo, procedimental y condicional privilegiando el aspecto fundamentalmente social de la lectura, su relación con el contexto de recepción y con las prácticas del sujeto en las cuales se origina (Dorronzoro en Klett et al., 2005). En este sentido, se visualiza como una conjunción de aspectos que entrecruzan estratégicamente el proceso de las prácticas –de enseñanza y de aprendizaje- de la comprensión de textos de transmisión de conocimientos en LE.

A continuación retomamos algunas conceptualizaciones teóricas desarrolladas en trabajos anteriores (Viglione et al., 2001; López et al., 2013). En primer lugar, en concordancia con la noción de curriculum como “hipótesis de trabajo” desarrollada por De Alba (1998) entendemos la práctica docente como praxis educativa, como un accionar que se concreta cotidianamente a partir de las interpretaciones y decisiones de los sujetos sociales intervinientes.

En segundo lugar, adoptamos el Modelo Intermedio de Práctica Docente propuesto por Guyot (2008: 58) para analizar nuestra realidad áulica, el cual presenta un abordaje epistemológico

contextualizado 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.

En este marco visualizamos el proceso de comprensión lectora como atravesado por diversos ejes, tales como el conocimiento de la LE, los géneros discursivos, los propósitos lectores, las tareas, las estrategias, la construcción metodológica, la mediación entre otros, algunos de los cuales se desarrollan más abajo (López et al., 2013).

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., 2006) retoman conceptos de Bronckart y refieren al “lugar social” como condicionante de las metas de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de lectura en tanto prescribe los contenidos: “qué se lee” ,o sea los textos a abordar y “para qué se lee”, es decir, los propósitos de lectura.

En el caso de nuestra Universidad, el “lugar social” es un ámbito educativo exolingüe, que requiere de una tarea paralela y compleja de internalización del idioma -aspectos lingüísticos, textuales y retóricos- integrada al desarrollo de estrategias de lectura coherentes con los propósitos de lectura establecidos y con las características discursivas de los textos académicos.

De este modo, las LEs dejan de ser una materia “instrumental”, aislada e independiente de la currícula para transformarse en un “aspecto esencial” de las asignaturas específicas, que se sustenta en la interacción social y la negociación a través de un trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y especialistas. El interés gira y evoluciona a un enfoque más amplio, contextual, encauzado al análisis de la situación de lectura y de las respuestas socioculturales esperadas.

Souchon (en Pastor et al., 2006) considera que la comprensión lectora plantea de manera puntual la cuestión del sentido de un texto y de su (re)construcción en un entorno muy forzado por el escaso manejo de la LE que posee el estudiante, por falta de hábito de lectura y por las circunstancias áulicas que confieren a dicha actividad un valor de “ejercicio” cuyo propósito no siempre es claro. En estos Cursos es esencial el sentido del texto, entendido como un recorrido interpretativo, semiótico y situado que realiza el sujeto-lector, más allá del código lingüístico. Dicho autor considera que tales cursos constituyen un “espacio de mediación socio-cultural” en tanto delimitan el camino que lleva por y a través del texto, al sujeto-lector hacia lo social y a su vez, lo social al sujeto-lector.

Desde el punto de vista epistemológico la lectura deviene, entonces, objeto de conocimiento y se la concibe como práctica social que responde a condicionamientos históricos y socioculturales y adopta diferentes modalidades de acuerdo con el contexto general y el situacional específico. Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., 2006:59) definen la lectura en LE en el nivel universitario, como “...el proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo establecido con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica”.

En este sentido, la práctica de la lectura en LE adquiere una función epistémica que comparte con la LM, es decir, favorece el desarrollo del pensamiento y permite la objetivación de los conocimientos para contribuir de este modo a la apropiación de contenidos de la especialidad. Esto implica que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se centran en “prácticas sociales de referencia” (Fijalkow, 2000) o sea prácticas orientadas a un objetivo comunicativo específico; en nuestro caso, una situación de lectura lo más auténtica posible, a saber, leer bibliografías disciplinares en LE para aprender y construir conocimiento en los espacios universitarios.

En el marco específico de una Didáctica Contextual existen según Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., 2006) dos factores que conforman la especificidad del proceso de apropiación de la lectura en LE en la universidad y que se consideran pilares fundamentales para un Curso de Lenguas para Propósitos Específicos: los géneros discursivos propios del ámbito de estudio de los alumnos -textos académicos- y el proyecto que orienta la lectura, o sea, los fines lectores preestablecidos o acordados en relación con las prácticas académicas, con intereses y necesidades personales y

profesionales futuras. Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con nuestro contexto local de práctica docente es necesario destacar un tercer factor que se articula e interviene en función de los dos anteriores, esto es, la enseñanza de la LE.

En base a la concepción de géneros discursivos Dorrnoro & Klett (en Pastor et al., 2006:62) definen los textos académicos en LEs como "...las producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de la esfera de la praxis humana relacionada con la actividad académico-científica...". Dichos textos explicitan discursivamente el saber específico y reflejan las condiciones sociolingüísticas del ámbito académico por su contenido temático, por sus recursos lingüísticos, retóricos y sobre todo por su estructuración, la cual responde a la lógica disciplinar y al objetivo por el cual se escribe.

Por otra parte, el planteo de los fines o propósitos lectores es crucial, ya que son factores primordiales que determinan no sólo las estrategias responsables de la comprensión sino también el control -consciente o inconsciente- que el sujeto va ejerciendo a medida que lee. Si bien los objetivos están generalmente predeterminados en el Programa elaborado por los docentes responsables y elevado desde el Área de Lenguas Extranjeras a las respectivas Facultades, sin duda, importan los propósitos que el mismo lector tenga al elegir un texto, al abordarlo e interpretarlo: leer para informarse, para buscar un dato determinado, para escribir una monografía o redactar un informe, entre otros. El interés del estudiante-lector y su responsabilidad en la actividad de lectura son fundamentales para su formación académica y su desempeño futuro como profesional.

Al respecto del conocimiento previo de la LE es pertinente resaltar los diferentes niveles de competencia que muestran los estudiantes al ingresar los Cursos. En Inglés dicha competencia abarca un amplio espectro de posibilidades: el desconocimiento del idioma, el manejo básico de vocabulario, estructuras y funciones gramaticales, el desempeño intermedio resultado del aprendizaje formal en algún ámbito educativo, hasta la competencia comunicativa avanzada resultado de la aprobación de exámenes internacionales o de la exposición permanente o casi permanente al idioma (López & Puebla, 2012). En cambio la realidad en Francés presenta dos extremos bien diferenciados, el de desconocimiento del idioma o bien la competencia comunicativa avanzada de aquellos alumnos que han rendido diplomas internacionales o que han estudiado en diferentes instituciones.

Considerando estos tres organizadores, los géneros discursivos académicos, el proyecto de lectura y la enseñanza de la LE, se torna necesario repensar las actividades como modo de superar condicionamientos tales como las representaciones psico-sociales reductoras de la enseñanza y del aprendizaje. Entendida la comprensión lectora como un proceso de carácter estratégico, interaccional y social las prácticas de enseñanza de la misma se pueden delimitar y efectivizar en un enfoque orientado hacia tareas. El concepto de tarea se define como toda perspectiva accional de un aprendiz en tanto actor social hacia la resolución de un problema o un propósito comunicativo estipulado (Conseil de l'Europe, 2001). Al respecto, algunos autores anglosajones especialistas en didáctica, también alientan el uso de tareas -"tasks"- concebidas como la puesta en práctica de actividades reales que tengan anclaje social.

A fin de encaminar los Cursos de LEs hacia la realización de tareas socialmente significativas, es necesario poner en marcha una transposición didáctica más abarcadora que contemple las diferentes aristas de esta complejidad universitaria. Adherimos a Blanchet (2011:198) quien define la transposición didáctica en toda esfera de enseñanza-aprendizaje como "una operación compleja de selección, adaptación, organización de los saberes y de las prácticas científicas, expertas y sociales de referencia con el fin de constituir los objetivos y los contenidos de enseñanza en función de las necesidades y de las modalidades de aprendizaje perseguido". Esta postura implica una relación recíproca en la que interactúan conocimientos y prácticas específicas con necesidades y modalidades de aprendizaje.

5. Conclusiones

Indudablemente, lo que subyace a la situación contextual exolingüe antes descrita es lo que algunos autores denominan “extranjería”, concepto plurivalente, entendido como un sentimiento o sensación de *extrañamiento* producto de un entramado de vivencias construidas en el imaginario social ante diferentes situaciones. Las mismas pueden incluir el conflicto por lo diferente, el desconocimiento de otra lengua, el esfuerzo que significa su internalización, las luchas internas y externas ante su desvalorización, la indiferencia y las tensiones que enrarecen el clima de la clase y el ámbito de trabajo en general (Revuz, 1998; Klett, 2009; López & Tello, 2011).

Ante este panorama, la autoevaluación permanente de nuestras prácticas nos ha permitido reflexionar y re-pensar la función de las LEs en el ámbito de la educación superior; nos ha encaminado hacia un proceso de desnaturalización de acciones y de diseño de propuestas de transformación conjuntas que enriquezcan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y promuevan el intercambio entre los distintos miembros de la comunidad universitaria.

El entramado de fundamentos teóricos y pedagógico-didácticos que hemos construido para los Cursos de LEs, y que sintetizamos en este artículo, intenta traducirse en el plano de la praxis, tanto en el diseño curricular -programas y materiales- como en la efectiva realización de tareas lectoras socialmente relevantes.

A fin de promover la construcción epistémica disciplinar a partir del escrito en LE intentamos crear desde una Didáctica Contextualizada un espacio de mediación socio-lingüístico-cultural y de trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes de LE y especialistas.

Esta perspectiva, sostenida por la experiencia en docencia e investigación y producto de un trabajo conjunto, se origina en el intento de alcanzar una transposición didáctica adecuada a un contexto exolingüe que, a su vez, permita resignificar y revalorizar la práctica docente.

6. Referencias bibliográficas

- Blanchet, P. & Chardenet P. (2011): Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris, France. Agence Universitaire de la Francophonie.
- Conseil de l'Europe (2001): Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Conseil de La Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation. Paris. Les Éditions Didier.
- De Alba, A. (1998): Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Dorrnoro, M. I. (2005): “Didáctica de la lectura en lengua extranjera.” En: Klett et al. (comp.). Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Una Agenda Actual. Buenos Aires. Araucaria Editora, pp.13-30.
- Dorrnoro, M. & Klett, E. (2006): “Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica.” En: Pastor et al. (comp.). Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor. Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, UNT & UBA, pp. 57-72.
- Esteve, J. M. (1994, 3ª edición): El malestar docente. Buenos Aires. Paidós.
- Fijalkow, J. (2000): Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture. Yssy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Guyot, V. (2008): Las Prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad. Ediciones LAE. UNSL.
- Klett, E. (2009): “El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.” En: Construyendo la didáctica de lenguas extranjeras: 117-128. Buenos Aires. Araucaria Editora.
- López, M. E. & Puebla, M. M. (2012): “Fundamentación teórico-pedagógica de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” centrados a la lectocomprensión de textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística.” Aceptado para

publicar en Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico (ISSN-0328-8064). LAE, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

- López, M. E. & Tello, A. M. (2008): Las Lenguas Extranjeras en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). En: Revista Fundamentos en Humanidades. Año IX, N° I, 17:43-69, ISSN 1515-4467. Online <http://fundamentos.unsl.edu.ar> ISSN 1668-7116. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- López, M. E. & Tello, A. M. (2011): “Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares”. Argonautas, N° 2. www.argonautas.unsl.edu.ar. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, pp. 80-93.
- López, M. E. et al. (2013): “Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera”. <http://www.didacticae.unlu.edu.ar/sites/www.didacticae.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20LARRAMENDI.pdf>, 10 pp.
- Revuz, C. (1998): “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.” En: Signorini, I. (Comp) Língua(gem) e Identidade: 213-230. Campinas, Mercado de Letras. (Versión traducida al Español (1999): “La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio”).
- Souchon, M. (2006): “Los cursos de “lectocomprensión” como espacio de mediación sociocultural.” En Pastor et al. (Comps.). Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor. Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, UNT & UBA, pp. 25-54.
- Viglione, E. et al. (2001): “Reconceptualización del diseño curricular en las lenguas extranjeras para propósitos específicos.” En: Nueva Revista de Lenguas Extranjeras, pp. 123-136. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Documentos Institucionales

- Ordenanza CS N° 44/99: Estructura para los Programas de los Cursos a Nivel Institucional, UNSL.
- Ordenanza CS N° 13/03: Régimen Académico de la UNSL.
- Ordenanza N° 4/96 - Plan de Estudio de la “Licenciatura en Psicología”, Facultad de Psicología, UNSL.
- Ordenanza N° 06/05 - Plan de Estudio de la “Licenciatura en Ciencias de la Computación”, Facultad de Ciencias Físico-matemáticas y Naturales, UNSL.
- Programas 2013 para los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” y de “Francés para Propósitos Específicos” para Carreras de las Facultades de Ciencias Humanas, Psicología y Ciencias de la Salud, Área N° 10 Lenguas Extranjeras, Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Programas 2013 para los Cursos de “Inglés” para Carreras de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas y Naturales, Área N° 10 Lenguas Extranjeras, Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

ⁱ *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. Posee el título de Licence ès Lettres, Universidad de Besançon, Francia. 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