

|  |
| --- |
| **Eje V Cuestiones de Enseñanza** **Título: Los materiales didácticos en el Curso Introductorio a las carreras dictadas en inglés en la FaHCE: una mirada comparativa**  |
| Autoras: Mercedes PELUFFO (FaHCE, UNLP)Verónica RAFAELLI (CeLyC, IdIHCS, FaHCE, UNLP; FH, UCALP; UCAECE MdP)veronicarafaelli@gmail.comPaola Soledad ROSICA(FaHCE, UNLP)Mercedes VERNET(CeLyC, IdIHCS, FaHCE, UNLP) |
| La Plata, Buenos Aires, Argentina |
|  |

**RESUMEN**

El curso introductorio a las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciaturas en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, ha cambiado gradualmente a lo largo de los años. Dicha variación ha sido el resultado de una diversidad de factores. Por un lado, el curso ha debido adaptarse en función de las necesidades de la población ingresante con relación al nivel de proficiencia en su competencia comunicativa; y por otro, en relación a las políticas de acceso y permanencia en la educación superior universitaria. Sin embargo, los contenidos lingüísticos y lexicales trabajados en este curso mensual no han variado sustancialmente: son los correspondientes al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). En cuanto a la producción escrita, la redacción de narraciones ha sido uno de los contenidos mínimos abordados tanto en el curso introductorio como en las lenguas inglesas que conforman los últimos planes de estudios vigentes de las carreras arriba mencionadas. En primer lugar, el discurso narrativo permite la evaluación de diversos recursos lingüísticos tales como la cohesión, la coherencia, el rango de expresión y el estilo. En segundo lugar, este género puede aparecer integrado en otros géneros tales como cartas o ensayos, a modo de ilustraciones. Estas son las razones principales por las que el género narrativo ha ocupado un lugar preponderante en los cursos introductorios y en los primeros años de formación en las carreras en inglés a los largo de los últimos 20 años. No obstante, sí ha habido modificaciones significativas en los materiales e insumos utilizados en el curso introductorio. El objetivo de nuestra presentación es comparar y contrastar los modos de abordaje del género narrativo entre los períodos comprendidos entre 2013-2016 y 2017-2019, los cuales son reflejo de la concepción del curso: antes entendido fundamentalmente como herramienta de evaluación del nivel de inglés de los y las ingresantes y ahora como un curso de ambientación, donde se realiza una evaluación diagnóstica que indica la trayectoria que debe transitar cada ingresante. En el primer período, los recursos consistían en una selección de diversos libros de texto diseñados para la enseñanza de la lengua en diversos ámbitos educativos y, específicamente, de narraciones o historias cortas (stories). Actualmente, el equipo docente recurre a materiales didácticos basados en tareas (Ellis, 2003) diseñadas *ad hoc*, en las cuales la literatura es utilizada como insumo sustancial. La literatura ha acompañado la enseñanza del inglés como artefacto de acercamiento a aspectos lingüísticos, culturales y sociales inevitablemente involucrados en la enseñanza de una lengua. En el segundo período, dentro del marco de nuestro objeto de estudio, la literatura (en forma de textos de creación, expositivos, narrativos) no sólo es objeto de análisis, sino que también se constituye como el disparador de diversas tareas de producción escrita que invitan a la reflexión sobre la propia identidad, la expresión de opiniones y la producción escrita de narraciones. Como parte del proyecto promocional de investigación y desarrollo “La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE”, acreditado para el período 2019-2020, nos proponemos hacer una evaluación de los materiales e indagar sobre los efectos que este nuevo enfoque puede tener en la producción de narraciones de los y las estudiantes.

**PALABRAS CLAVE**

curso introductorio - escritura - literatura - narración

**Introducción**

El curso introductorio a las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciaturas en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, ha cambiado en estadios a lo largo de los años, como resultado de una diversidad de factores socioeducativos y lingüístico-pedagógicos. En esta presentación nos proponemos revisar el trabajo realizado en los últimos cinco años, con el objetivo de comparar y contrastar dos períodos divididos por el quiebre que produce la incorporación de la asignatura de primer año Introducción a la Lengua Inglesa (en adelante, ILI) a los Planes de Estudios 2016 (vigentes), y la consiguiente reformulación del perfil de ingresante, los objetivos del Curso Introductorio 2017 y subsiguientes, el enfoque de sus materiales didácticos y la metodología de su evaluación. En el marco del proyecto promocional de investigación y desarrollo “La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en las y los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE”, acreditado para el período 2019-2020, haremos una evaluación de los materiales didácticos utilizados en uno y otro curso e indagaremos sobre los efectos que los cambios pueden tener en la producción de narraciones de las y los estudiantes.

**Continuidad entre ambos períodos**

Comenzaremos por caracterizar dos puntos de encuentro entre los períodos anterior y posterior a 2017. A pesar de las diferencias entre uno y otro, la continuidad está marcada por la necesidad de acreditar un dominio de la lengua extranjera que guarda relación con las macrohabilidades comunicativas propias de una o un usuario independiente de la lengua, capaz de abordar textos abstractos, expresar eficazmente sus sentimientos e ideas, producir textos claros y detallados, y defender un punto de vista. Hasta el Curso Introductorio (en adelante, CI) 2016, la aprobación de una evaluación sumativa de cierre del curso habilitaba a la o el estudiante a cursar los espacios curriculares dictados en lengua inglesa correspondientes al primer año de estudios. A partir del CI 2017, el diagnóstico del dominio de estas macrohabilidades habilita al equipo docente a recomendar que la o el estudiante curse en primer año las asignaturas *Lengua Inglesa 1*, *Fonética y Fonología Inglesas 1* y *Gramática Inglesa 1*, que corresponden formalmente al segundo año de estudios de los Planes 2016; y en caso de que la o el estudiante opte por seguir esta recomendación, a dar por aprobada la asignatura *Introducción a la Lengua Inglesa*, correspondiente al primer año de estudios.

Otra similitud entre ambos CI reside en la producción escrita de exponentes del género narrativo, que ha sido uno de los contenidos mínimos abordados tanto en los CI como en los programas de los espacios curriculares *Lengua Inglesa* de los últimos años. Son varios los motivos por los cuales la narración ha sido una herramienta válida y estratégica para la evaluación constante y progresiva de la competencia lingüística de las y los estudiantes. En primer lugar, el discurso narrativo permite la puesta en uso auténtico de una diversidad de recursos lingüísticos en rango amplio de expresión, como la cohesión y coherencia discursivas, la variación morfosintáctica y lexicosemántica, la adecuación pragmática. En segundo lugar, este género puede aparecer integrado en otros exponentes genéricos como cartas o ensayos, a modo de ilustraciones. Estas son las razones principales por las que el género narrativo ha ocupado un lugar preponderante en los cursos introductorios y en los primeros años de formación en las carreras en inglés a lo largo de los últimos veinte años.

**Algunas diferencias estructurales**

Como se mencionó, el CI a las carreras de inglés de la FaHCE ha atravesado diversos cambios estructurales en su evolución, como la carga horaria semanal y la duración total. Como consecuencia, los materiales se adaptaron con el fin de acompañar dichas modificaciones. La evolución en el perfil de la población ingresante tuvo una influencia determinante en este proceso. Por un lado, el curso ha debido mutar constantemente para acompañar el devenir de la heterogeneidad en las competencias comunicativas de una población ingresante con recorridos lingüísticos previos y con expectativas académicas en transformación; y por otro, en relación con las políticas de acceso y permanencia en la educación superior universitaria, de creciente favorecimiento de la inclusividad e igualdad de derechos y oportunidades.

Los cambios han sido, en parte, motivados por la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N.° 27 204 (28/10/2015), modificatoria de la Ley de Educación Superior N.° 24 521 (7/8/1995). El artículo 2.° reconoce la “responsabilidad principal e indelegable del Estado [de] garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales”.

Por supuesto, esta preocupación por mejorar las condiciones de acceso y permanencia también está presente en el espíritu del CI en el período anterior a 2017. En él, la necesidad de favorecer la inclusión y disminuir la deserción estudiantil, que es mayor durante el primer año de estudio, llevó a diseñar un CI cuya duración era de un cuatrimestre, entre febrero y junio de cada año. A fines del mes de febrero, quienes alcanzaban objetivos mínimos de desempeño en una evaluación diagnóstica acreditaban el CI como aprobado y comenzaban el cursado de los espacios curriculares dictados en inglés, así como los dictados en español, correspondientes al primer año de estudios. Quienes no acreditaban un desempeño satisfactorio respecto de los objetivos mínimos continuaban con la segunda etapa del curso, y solo podían cursar las asignaturas de primer año dictadas en español. Esta modalidad se pensaba como una continuación del trabajo llevado a cabo antes y después del examen, tanto desde los contenidos temáticos como la explicación y revisión de los contenidos lingüísticos. Sin embargo, se acentuaba el desarrollo de estrategias lingüísticas y metalingüísticas y la creación de hábitos de estudio y lectura, con el fin de promover el aprendizaje autónomo y la independencia en la búsqueda de herramientas de expresión. Con el fin de alentar la permanencia, hacer un seguimiento más cercano de las y los estudiantes y contribuir al desarrollo de tal independencia, las comisiones de cursada en esta segunda etapa aumentaban la carga horaria semanal y se complementaban además con talleres que abordaban distintos aspectos del trabajo con la lengua extranjera (talleres de escritura, lectocomprensión, uso de la lengua y oralidad). Al mismo tiempo, las y los estudiantes tenían acceso a práctica de audiocomprensión en el Laboratorio de Lenguas, y a tareas de autoaprendizaje en el Campus Virtual de la FaHCE. Todas estas instancias les brindaban un espacio apto para desarrollar sus habilidades, con el acompañamiento del mismo equipo docente y de coordinación. Es decir, se trabajaba en pos de lograr una afiliación académica (Coulon, 1997), se buscaba que pudieran participar activa y eficazmente de la cultura académica, capaces de comprender el discurso académico.

A pesar de los recursos empleados y enormes esfuerzos por parte de docentes y estudiantes para estimular el desarrollo de la lengua y así alcanzar la competencia lingüística deseada, la misma existencia de un examen para determinar el acceso o no a la totalidad de las cursadas planteaba una situación de descontento en el cuerpo estudiantil que no aprobaba la evaluación, lo que dificultaba el proceso de afiliación, tanto institucional como académica. Esta situación es la que se busca revertir a partir del 2016 con la incorporación al Plan de Estudios de la asignatura *Introducción a la Lengua Inglesa* como materia de primer año. Así, la totalidad del cuerpo estudiantil tiene acceso a espacios curriculares dictados en inglés desde su ingreso a cualquiera de las carreras. El año 2016 fue un período de transición, en el cual el curso introductorio mantuvo sus características académicas, pero cambió su estructura: se trató de un curso mensual, con una evaluación diagnóstica que determinó si las y los estudiantes estaban en condiciones lingüísticas de cursar *Lengua Inglesa 1* y *Fonética y Fonología Inglesas 1*, o bien si debían cursar *Introducción a la Lengua Inglesa* con el objetivo de revisar, profundizar y afianzar sus conocimientos lingüísticos.

A partir de 2017, la modalidad del curso cambia sustancialmente, para transformarse en un curso de ambientación cuyo objetivo principal es acompañar a las y los estudiantes en el comienzo del proceso de afiliación institucional (Coulon, 1997), es decir, colaborar en que las y los estudiantes puedan sentirse miembros plenos de la comunidad educativa. A través de talleres y charlas, se informa al cuerpo de estudiantes ingresantes sobre diversos aspectos de la vida universitaria, que permitirán al estudiantado apropiarse de los recursos físicos, académicos y simbólicos de la institución: el uso de la Biblioteca y del Laboratorio de Lenguas, la recorrida histórica por el predio del ex BIM 3 en tanto espacio de memoria, la información sobre las distintas áreas académico-administrativas de la institución y las características del cogobierno universitario, el perfil de cada una de las carreras y las incumbencias de cada título de grado, la formación en géneros y políticas feministas, entre otras actividades relacionadas con cuestiones institucionales, administrativas y académicas. Con respecto a los contenidos lingüísticos, se busca reactivar los conocimientos previos durante cuatro semanas en el mes de febrero, al fin del cual se ofrece una evaluación diagnóstica optativa. Como se mencionó, la recomendación que surge como resultado de esta evaluación diagnóstica permite a cada estudiante decidir entre cursar, conjuntamente con las materias dictadas en español, la materia dictada en inglés en primer año, *Introducción a la Lengua Inglesa*, que constituye su derecho como estudiante de la carrera; o avanzar hacia las materias sugeridas para segundo año, *Lengua Inglesa 1*, *Fonética y Fonología Inglesas 1*, *Gramática Inglesa 1*. Por supuesto, quienes reciben la recomendación de cursar las asignaturas de segundo año pueden no hacer uso de esta recomendación y cursar de todos modos la asignatura de primer año.

El cambio en la duración y estructura general del curso introductorio se debe fundamentalmente al cambio en los objetivos del curso, que son reflejo del cambio de la concepción sociopedagógica que lo fundamenta: antes, entendido sustancialmente como herramienta de evaluación del nivel de inglés; y ahora, como un curso de ambientación, que tiene por objetivo brindar herramientas para favorecer la inserción en la cultura universitaria. Por tanto, el CI a partir de 2017 no es eliminatorio ni nivelatorio: pero la asistencia presencial a él es un requisito para ser estudiante de la carrera. En este mismo sentido, la evaluación diagnóstica no es obligatoria: quienes optan por no realizarla acceden directamente a la cursada de *Introducción a la Lengua Inglesa*. Este espacio curricular tiene el mismo estatus como asignatura de cualquiera de las asignaturas obligatorias del plan de estudios, y por ser primera en su bloque temático es correlativa de *Lengua Inglesa 1*, *Fonética y Fonología Inglesas 1* y *Gramática Inglesa 1*.

**El abordaje de los contenidos**

Como consecuencia inevitable de los cambios estructurales, los modos de abordar los contenidos lingüísticos en general y la producción del género narrativo en particular han variado sustancialmente en los períodos 2014-2016 y 2017-2019.

En el primer período, los recursos didácticos estaban orientados a acompañar la preparación del examen escrito y oral que permitía el acceso a las cursadas de las materias dictadas en inglés de primer año. Los mismos consistían en una selección de material de diversos libros de texto diseñados para la enseñanza de la lengua, y específicamente, de narraciones o historias cortas (*short stories*). El criterio de selección era doble: por un lado, temático, ya que todo el trabajo estaba estructurado en torno al tema “La lengua y la comunicación”, de interés para futuros profesionales de la lengua; y por otro, lingüístico, ya que se seleccionaban textos con cierta complejidad lingüística y que presentaran variedad de recursos y expresiones lexicales.

Ahora bien, el trabajo de selección de materiales que componían el cuadernillo de trabajo para las primeras semanas de clase (aproximadamente 6 semanas) requería una intervención minuciosa sobre cada exponente y actividad para adaptarlos a las necesidades del curso. El eje temático de la lengua y la comunicación, en torno al cual se estructuraban los materiales, abría un abanico de posibilidades para abarcar las distintas macrohabilidades (lectocomprensión, producción escrita, audiocomprensión y producción oral) y trabajarlas de manera integral. Esto fue clave tanto para el desarrollo de estrategias lingüísticas y metalingüísticas como para la incorporación de hábitos propios de estudiantes de una lengua extranjera. Por ejemplo, incentivar la búsqueda de palabras en el diccionario monolingüe, no sólo para aprender los significados semánticos y pragmáticos de una palabra sino también para obtener información sobre su uso, su pronunciación, sus posibles combinaciones con otros ítems, y demás información lexical, morfológica y sintáctica.

Por otro lado, dado que se trata de una temática relacionada con la carrera, nos permite acercarnos a los recorridos lingüísticos escolares previos de cada estudiante, sus experiencias con el inglés y otras lenguas, sus hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. La elección del eje temático dista de ser arbitraria en tanto nos permite una aproximación múltiple a aspectos de la lengua y la comunicación e intercambiar puntos de vista y experiencias personales y colectivas.

Además de agrupar los recursos seleccionados bajo un mismo eje temático, tuvimos en cuenta contenidos lingüísticos que requieren un determinado desarrollo de competencias para poder realizar con éxito las tareas de escritura. Estas tareas consistían en la redacción de una breve narración o relato. Por tanto, para el abordaje se incluían contenidos tales como uso de tiempos verbales y expresiones temporales, recursos cohesivos y léxico-gramaticales asociados particularmente con la narración, entre otros.

Como se mencionó, los materiales seleccionados eran intervenidos y complementados en línea con los objetivos del curso. A modo de ejemplo, compartimos una tarea de escritura de una narración. Como dijimos anteriormente, la narración ha sido uno de los contenidos en común a los diversos formatos del CI, y siempre se ha trabajado la escritura en proceso. Así, la siguiente tarea intenta que las y los alumnos trabajen en detalle con cada estadio del proceso. El recurso principal ha sido un texto extraído de un libro de texto tradicional (English File de OUP) que, en realidad, se trataba de una tarea de audiocomprensión. Dado que las condiciones edilicias y de disponibilidad de equipos no siempre han sido las óptimas, decidimos reutilizar el recurso como un texto escrito que sirviera como soporte para una tarea de escritura más extensa. La secuencia comenzaba con imágenes que narran un incidente de dos turistas que están recorriendo un parque temático. En pares y oralmente, las y los estudiantes trabajaban sobre la descripción de las imágenes, posibles líneas narrativas, conflictos y resoluciones. En la segunda parte de la secuencia, leían una conversación en la que el narrador, en primera persona, le cuenta lo sucedido en el parque temático a una amiga. Como buena oyente, la amiga le hace preguntas a medida que el relato avanza para obtener más detalles del relato. El texto en un medio escrito pero con características de la oralidad es un recurso valioso como estrategia para la observación de los estadios labovianos de la narración, analizando qué información es necesario incluir para que el relato sea exitoso. Finalmente, la secuencia se cerraba con una invitación a contar la misma historia pero desde un punto de vista diferente. Si bien en primera persona, la tarea consistía en escribir la narración desde la perspectiva de un personaje diferente, de manera que estudiantes-escritores ponían en juego la percepción del mismo evento, posiblemente, haciendo hincapié en momentos y sensaciones distintas de la misma secuencia.

Por último, el cuadernillo de trabajo incluía una sección de trabajo individual y autónomo. Con el objetivo de brindar herramientas para la ampliación del rango de vocabulario se incluían listas de vocabulario afín al eje temático (sobre los medios de comunicación, por ejemplo). Y con el fin de colaborar en el dominio de estructuras gramaticales conocidas o de ampliar su rango léxico, el material contenía una referencia gramatical, cuyo uso estaba acompañado por el trabajo docente en primera instancia, y luego podía abordarse individualmente en caso de necesidad. Además, el cuadernillo incluía una selección de material de referencia para el análisis de producciones escritas narrativas y expositivas tanto para ser abordado bajo la guía docente o en forma autónoma. Este material contribuía a la formación de estudiantes-escritores al estimular la reflexión sobre aspectos tanto lingüísticos (tiempos verbales, conectores, puntuación) como de contenido (descripción de personajes y lugar, elaboración de la secuencia narrativa y la resolución).

En el período actual, no ha habido grandes variaciones en cuanto al eje temático. Desde 2017 se trabaja con el tema “Cambios e identidades”, con el que también se procura acompañar a las y los ingresantes acercándose a su realidad académica y sociocultural.

Los materiales, sin embargo, han variado significativamente: el equipo docente recurre a una selección de insumos auténticos y diseña tareas (Ellis, 2003) *ad hoc*. Las mismas están contextualizadas por actividades familiares como buscar en internet, compartir información en redes, dejar opiniones, o formular y contestar preguntas en páginas web, entre otras; al mismo tiempo, proponen reflexionar sobre las diferentes temáticas e invitan a acercarse a ellas de manera crítica. La literatura, por su parte, es utilizada como insumo sustancial a lo largo del material del curso de ambientación. Esto en sí mismo no es una novedad, ya que la literatura ha acompañado la enseñanza del inglés como artefacto de acercamiento a aspectos lingüísticos, culturales y sociales inevitablemente involucrados en la enseñanza de una lengua desde siempre. En este segundo período, el cambio radica en que la literatura (en forma de textos de creación, expositivos, narrativos) no sólo es objeto de análisis, sino que también se constituye como el disparador de diversas tareas de producción escrita que invitan a la reflexión sobre la propia identidad, a la expresión de opiniones y a la producción escrita de narraciones. Las autoras elegidas y los autores elegidos en tanto que contenido temático forman parte de las tareas que se presentan, no meramente desde sus datos biográficos, sino desde cómo han trabajado y vivido las temáticas relevantes de la pieza literaria en cuestión a través de fragmentos de entrevistas, biografías o lecturas críticas que dan cuenta de su mirada. Además, algunos de los cuentos son analizados desde su macroestructura narrativa: se facilita el descubrimiento de que más allá de las temáticas y estilos propios de cada autor, en toda historia hay un grupo de personajes con características descriptibles, que interactúan en un lugar y tiempo determinado, involucrados en un conflicto narrativo que, por lo general, encuentra una resolución. Identificar y relacionar estos elementos en producciones literarias con propósitos auténticos, destinadas a una audiencia real, ofrece modelos eficaces de narración que permiten posteriormente el trabajo de planificación, producción y edición de narraciones. Si bien el curso introductorio es un espacio temporal muy acotado y no procura una profundización del análisis de los textos en tanto instancias del género narrativo, diversas tareas buscan generar conciencia sobre la información mencionada y su distribución a lo largo del texto.

A modo de ejemplo, compartimos la secuencia didáctica diseñada alrededor del cuento de ciencia ficción llamado “Exile from Earth” de Ronald E. Franklin (2016). Su objetivo es doble: reflexionar, por un lado, sobre el género literario ciencia ficción, y la comparación y contraste entre el mundo ficcional creado y el “mundo real”; y, por el otro, sobre el género narrativo. Con respecto al primer objetivo, se analiza una definición de ciencia de ficción de Ursula Le Guin, el exilio al espacio como castigo y se debate su similitud con la pena de muerte. Respecto del segundo objetivo, las tareas alientan al estudio de la secuencia narrativa a través de un cuadro que busca poner de manifiesto las relaciones lógicas y temporales entre los acontecimientos. La tarea final consiste en la escritura de una segunda parte para el cuento. En primer lugar, se busca guiar el trabajo de generación de ideas a través de debates en clase y el de planificación de la narrativa a través de la utilización de un cuadro conocido por las y los estudiantes, donde vuelcan información sobre la orientación (personajes, tiempo y lugar), la complicación y la resolución. Este trabajo previo a la etapa de escritura busca colaborar en la organización necesaria para la escritura de un texto coherente, que pueda ser reconocido fácilmente como perteneciente al género narrativo. Esta etapa es seguida por la escritura individual de la continuación del cuento.

**Reflexión final**

A lo largo de los últimos 30 años, el acceso a las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en Inglés ha sido un espacio fértil de trabajo, dedicación y creatividad pedagógica por parte de autoridades de la Facultad, coordinadores del CI y cuerpo docente. Siempre se ha entendido como fundamental que futuras y futuros profesionales de la lengua puedan desenvolverse con cierto grado de independencia en el uso del inglés antes de poder comenzar sus estudios superiores. Esta era condición *sine qua non* desde hace no menos de treinta años. Hoy, luego de numerosas modalidades de trabajo comprometido, nuestra carrera ofrece el andamiaje de una materia introductoria dedicada a quienes desean enseñar, traducir e investigar en inglés y que no han tenido, por cualquier razón, la oportunidad de alcanzar independencia comunicativa en la lengua extranjera antes de comenzar sus estudios superiores. El curso de ambientación actual y los materiales diseñados especialmente para él han sido sin duda la consecuencia del trabajo y esfuerzo de años anteriores que sentaron las bases para poder hoy no sólo contribuir en el desarrollo de herramientas efectivas relacionadas con la disciplina, sino también acompañar a las y los ingresantes en su proceso de afiliación institucional, intelectual y afectiva.

**BIBLIOGRAFÍA**

Coulon, A. (1997). *Le métier d’étudiant. L’entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.

Franklin, R. (2016). “Exile from Earth”. en <https://letterpile.com/creative-writing/Exile-A-Science-Fiction-Short-Story> (última actualización 3/10/17)

Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

*Ley de Educación Superior N.º 24.521* (7/8/1995). Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. En <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>.

*Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N.° 27.204* (28/10/2015). Modificatoria de la Ley de Educación Superior N.° 24 521. En <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>.

Oxenden, C. and Latham-Koenig, C. (2003) English File Upper-Intermediate Student’sBbook. New York: OUP.