



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Delayel, Silvia

Las políticas lingüísticas de la UNQ : ¿30 años no son nada?



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Delayel, S. y Garófalo, S. M. (2023). *Las políticas lingüísticas de la UNQ: ¿30 años no son nada?*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5391>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las políticas lingüísticas de la UNQ: **¿30 años no son nada?**

Silvia Cristina Delayel
Silvana Mayra Garófalo

Las políticas lingüísticas de la UNQ: ¿30 años no son nada?

**Silvia Cristina Delayel
Silvana Mayra Garófalo**

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alfredo Alfonso

Vicerrectora

María Alejandra Zinni

Departamento de Ciencias Sociales

Director

Néstor Daniel González

Vicedirectora

Cecilia Elizondo

Coordinadora de Gestión Académica

María Laura Finauri

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Presidenta

Mónica Rubalcaba

Integrantes del Comité Editorial

Bruno De Angelis

María Eugenia Fazio

Karina Roberta Vasquez

Editora

Maite Doeswijk

Diseño gráfico

Julia Gouffier

Asistencia Técnica

Eleonora Anabel Benczearki

Hugo Pereira Noble

Imagen de tapa

Victoria Maniago

**Las políticas lingüísticas de la UNQ:
¿30 años no son nada?**

**Silvia Cristina Delayel
Silvana Mayra Garófalo**

Delayel, Silvia Cristina

Las políticas lingüísticas de la UNQ : ¿30 años no son nada? / Silvia Cristina Delayel ; Silvana Mayra Garófalo. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-905-6

1. Educación. 2. Educación Universitaria. 3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
I. Garófalo, Silvana Mayra. II. Título.
CDD 370.982

Departamento de Ciencias Sociales

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Serie Investigación

sociales.unq.edu.ar/publicaciones

sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

© Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

👤 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

🚫 **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

⚖️ **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

AGRADECIMIENTOS.....	7
PRÓLOGO.....	9
INTRODUCCIÓN.....	15
PRIMERA PARTE.....	19
Las bases: 1989-2001.....	19
Entrada al siglo XXI. La consolidación: 2002-2010.....	32
SEGUNDA PARTE	
La expansión: 2011-2019.....	41
<i>Introducción.....</i>	<i>41</i>
<i>Extensión: coordinación de Idiomas.....</i>	<i>42</i>
<i>Académicas: Área de Lenguas Extranjeras.....</i>	<i>44</i>
<i>Materiales didácticos.....</i>	<i>53</i>
<i>Políticas académicas.....</i>	<i>64</i>
Usos académicos de las lenguas extranjeras.....	73
Internacionalización, redes e investigación.....	89
Representaciones de las lenguas.....	96

REFLEXIONES FINALES.....	107
EPÍLOGO.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	113
ANEXOS.....	119

| AGRADECIMIENTOS |

A los diferentes actores que han participado y colaborado en las instancias necesarias para que este trabajo fuera posible: docentes investigadores, autoridades, personal administrativo y técnico de la Universidad Nacional de Quilmes, a colegas y excolegas del Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales y muy especialmente a Roberto Bein por su desinteresada lectura crítica, sus invaluables aportes y la escritura del prólogo que honra nuestro trabajo.

| PRÓLOGO |

Por Roberto Bein

Este libro de Silvia Delayel y Silvana Garófalo se podría leer como una simple historia de la notable evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Pero en verdad las autoras trazan un panorama mucho más complejo y reflexivo, que abarca no sólo el desarrollo que ha experimentado esa enseñanza en cuanto a número de lenguas, tipo de cursos, capacitación de docentes, creación de materiales, investigación, internacionalización y participación en redes, sino también el análisis de los cambios en su situación institucional, que han multiplicado su capacidad de satisfacer nuevos requerimientos. Por tanto, pese a su localía y al detallado registro de los nombres de las personas que participaron en la construcción del área, el libro brinda un análisis extrapolable a otras universidades, pues muestra la interrelación entre el desarrollo institucional y sus nuevas necesidades lingüísticas, condicionadas asimismo por la política lingüística oficial; en este caso, la de la provincia de Buenos Aires. Esas necesidades llevaron a la UNQ a jerarquizar la enseñanza de lenguas extranjeras, que sumó a su lugar inicial restringido a la Secretaría de Extensión Universitaria un área propia en el Departamento de Ciencias Sociales.

Las autoras dividen esta evolución en tres etapas: 1989 a 2001 y 2002 a 2010, tratadas en la primera parte, y 2011 a 2019, en la segunda parte, en la que despliegan tanto el desarrollo hasta la actualidad como el análisis de ese desarrollo. La división en tres etapas no es arbitraria ni simplemente cronológica, puesto que Delayel y Garófalo

consignan elementos que permiten diferenciar los tres períodos con claridad: una etapa inicial, de 1989 a 2001, una segunda, de 2002 a 2010, y una actual, iniciada en 2011, que las autoras detallan con claridad. Además, consignan toda una serie de iniciativas académicas concretadas a partir de la constitución del Área de Lenguas Extranjeras, entre las que se destacan el desarrollo de jornadas y talleres destinados a sus docentes como jornadas sobre diseño curricular y evaluación y sobre el diseño de descriptores lingüísticos, un seminario sobre la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera, una jornada sobre el discurso académico-científico, otra sobre géneros discursivos, etc.; y se organizaron capacitaciones diversas, talleres sobre la motivación y el uso de TIC, así como jornadas sobre el plurilingüismo y políticas lingüísticas. Acompañan varios *flyers* y programas que permiten reconstruir esas actividades.

La UNQ participó igualmente en talleres y seminarios organizados por el Consejo Interuniversitario Nacional y en la creación de la Red Universitaria de Lenguas (RULen). Se destaca asimismo la integración de algunos docentes en proyectos de investigación, tanto de la UNQ como de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Todas ellas son actividades que demuestran que las lenguas extranjeras son una especialidad que, como cualquier otra disciplina académica, incluye la investigación, además de la docencia y la extensión.

Precisamente, a partir de un proyecto de investigación titulado “Las lenguas extranjeras en la UNQ: prácticas, representaciones y políticas lingüísticas en sus 30 años de historia”, basado en encuestas a 85 docentes investigadores pertenecientes a diversas carreras de grado y posgrado, así como entrevistas a autoridades de diversas instancias de la universidad, las autoras vuelcan datos muy elocuentes

acerca de las necesidades y los usos, tanto generales como especializados, de las lenguas extranjeras en investigación, docencia, extensión e internacionalización en términos de saberes, necesidades y expectativas. El análisis de los resultados les permitió establecer qué lenguas se emplean en las actividades académicas y científicas en la UNQ, con qué frecuencia, en qué destrezas, en cuáles disciplinas y, en especial, en qué tipos de recepción y producción de géneros académicos. Son igualmente significativos, enriquecedores para la planificación del área y, creemos, generalizables a otras universidades, los datos que proporcionaron las encuestas y entrevistas acerca de inclusión de bibliografía en lenguas extranjeras –obligatoria u optativa, según se trate de grado o de posgrado– y en qué lenguas. También resultan de interés las respuestas sobre los recursos empleados por quienes no dominan las lenguas a las que deben acceder, tales como los traductores en línea, los diccionarios especializados, los servicios de traducción, etc.

Una necesidad especial la constituyen los conocimientos de lenguas en los intercambios internacionales, sobre todo a la hora de presentarse a becas, de las que hay aspirantes que deben desistir por carecer de la competencia lingüística requerida, amén de otros factores previos, como la extracción social; así al menos se puede inferir de las opiniones al respecto, opiniones que, no sólo en esta cuestión, también fueron analizadas. Su estudio como imágenes según los criterios que Louise Dabène, epistémico, instrumental y afectivo, brinda un insumo valioso para analizar las ideologías lingüísticas que las sustentan y que están en relación con ideologías sociales generales, como la de considerar que sería valioso que la UNQ pudiera ofrecer cursos de lenguas de los pueblos originarios porque son “parte de nuestro legado”. La abundancia de enunciados que apoyan una formación

plurilingüe, dicen las autoras, puede ser pensada como un avance en comparación con los períodos en que prevalecía el monolingüismo en inglés como lengua franca.

Síntesis

Este libro tiene un indudable valor documental para la UNQ, pues permite reconstruir en detalle la evolución del campo de las lenguas extranjeras en sus distintas facetas durante las últimas tres décadas. Pero por todo lo expuesto, el interés del libro trasciende largamente el mero registro porque no sólo expone las determinaciones político-lingüísticas de la UNQ y su traducción en acciones, sino que va enhebrando explicativamente los distintos factores, incluidas las creencias, que determinaron esta evolución. Sin dejar de marcar algunos hechos como retrocesos, como el de que el requisito de lectocomprensión de textos académicos para el acceso al doctorado esté ahora restringido a la lengua inglesa, las autoras consideran, con razón, muy positiva la transformación de estas tres décadas, transformación que a nuestro juicio se refleja especialmente en la creación del Área de Lenguas Extranjeras en el Departamento de Ciencias Sociales. Pues es evidente que la constitución de un área propia en paridad institucional con las de Antropología, Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas, Comunicación, Derecho, Educación, etc., significa el reconocimiento académico de una actividad que en muchas universidades se toma simplemente como un servicio para las carreras de grado, una atribución que suele estar acentuada por dos factores de distinta y casi opuesta naturaleza: uno institucional, el hecho de que la formación docente en lenguas extranjeras en varias jurisdicciones la brinden instituciones terciarias no universitarias (con independencia de que

algunas de ellas sean de excelencia), y uno ideológico, pues sigue pensando la representación de que un hablante *nativo* es el que mejor sabe enseñar su lengua, un mito que es deconstruido por las autoras pero que pone en tela de juicio la formación específica, lingüística y metodológica, que se ha ido acumulando durante siglos. Un último aspecto a comentar, secundario pero agradable, es la delicadeza con que Delayel y Garófalo soslayan los diferendos que pudieron existir entre colegas confinándolos al registro de datos objetivos.

| INTRODUCCIÓN |

Somos seres que nos construimos y constituimos a través del relato. Las historias que contamos, en sus diferentes formas y tramas, nos facilitan descubrir los sentidos de nuestro humano devenir. El quehacer narrativo permea las esferas de nuestra mundana existencia y nos permite interpelar no solo lo que hacemos sino también cómo. El hilo narrativo nos invita a tomar distancia, ganar perspectiva de los hechos cotidianos y así poner en relieve aspectos de nuestra praxis que naturalizamos. Entre los diferentes relatos que habitamos, hemos elegido compartir aquí uno acerca de una labor particular del ámbito académico: el proceso de configuración del campo de las lenguas de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) a partir de las voces y miradas de sus propios hacedores.

Este trabajo tuvo su primer impulso en la investigación “Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia”, tarea que permitió realizar un mapeo sobre los usos, las ideas y las políticas académicas en relación con las lenguas en la UNQ, en su recorrido institucional desde sus inicios hasta la irrupción de la pandemia del COVID-19. El propósito de la publicación consiste en socializar el estado de situación y de evolución de las lenguas extranjeras (en adelante LE) de la UNQ a partir de la descripción de los roles que éstas han desarrollado entre los años 1989 y 2019, la reflexión acerca de las representaciones e ideologías lingüísticas que los sustentan y el análisis de la planificación lingüística desplegada como eslabón dentro

de las políticas de gestión universitaria en los distintos momentos histórico-institucionales.

Contar la trayectoria de las lenguas en la Universidad Nacional de Quilmes en sus primeros treinta años de vida ha requerido, también, de tareas de indagación suplementarias a la investigación en la que nos basamos con el fin de complementar y profundizar ciertos aspectos y datos relevados. En este sentido, realizamos la búsqueda de fuentes alternativas en lo atinente a la recolección de testimonios de docentes y autoridades -que en algunos casos no continuaban en la institución- y se avanzó en la construcción de un *corpus* de información sobre las lenguas de UNQ, teniendo en cuenta que una gran cantidad de los datos relevados se encontraban dispersos e inconexos.

La estructura del relato está organizada en tres etapas bien definidas que comparten una extensión temporal similar, diez años en promedio, mientras que la periodización coincide con situaciones coyunturales determinadas. El primer período, *Las bases: 1989-2001*, que abarca el capítulo uno, se centra en los procesos fundacionales de la UNQ y su inserción dentro del mapa local del sistema universitario. Por su parte, el segundo, *Entrada al siglo XXI. La consolidación: 2002-2010*, refiere a la etapa de afianzamiento de las lenguas en la UNQ luego de haber sorteado las pruebas de fuego iniciales y logrado los primeros pasos hacia la estabilización de la gestión de lenguas en las áreas de extensión y académicas. En tanto el último, denominado *La expansión: 2011-2019*, comprende los años de mayor crecimiento y visibilidad de las lenguas y contó con la articulación con otras áreas, direcciones y estamentos administrativos y con el trabajo de gestión del Área de Lenguas Extranjeras y el Departamento de Ciencias Sociales. La asimetría en la extensión de este último período en comparación con

los anteriores es el criterio adoptado para la división del libro en dos secciones: la Parte I, que abarca los dos primeros períodos hasta 2010, y la Parte II, que comprende sólo el tercero hasta 2019.

Las diferentes décadas y circunstancias coyunturales elegidas como divisoria de aguas de los tres períodos histórico-institucionales funcionan como hilo conductor de la narración, permiten tanto una organización clara como una lectura ágil de las distintas etapas. A la vez, a medida que la descripción factual y los testimonios de los diferentes actores se suceden, el relato adquiere profundidad, detalle y fortaleza. Hemos procurado también que la transmisión de los hechos, experiencias, percepciones y emociones que dan cuerpo y forma a la cronología que aquí compartimos constituya una experiencia de lectura que permita recrear las imágenes, contemplar los colores e inclusive saborear los aromas que hacen a la trayectoria de las lenguas en UNQ en toda su vitalidad. Ahora bien, es preciso aclarar que más allá del estilo vehemente de ciertos pasajes, la intersubjetividad que surge de los relatos de los informantes y la triangulación de las diversas fuentes consultadas son nuestras herramientas de vigilancia epistemológica. Por último, hemos decidido incluir las definiciones a las que adscribimos relacionadas con ciertas categorías del campo de la Lingüística Aplicada y de las Lenguas Extranjeras que aparecen en distintos pasajes y según su pertinencia a lo largo del libro y así facilitar el desarrollo y la lectura del texto.

Asimismo, antes de embarcarnos en esta travesía de las lenguas¹ de la UNQ que les proponemos, entendemos que es necesario expli-

¹Nota de las autoras: preferimos el término 'lenguas' en plural en lugar del sintagma 'lenguas extranjeras', ya que permite incluir, además de las lenguas extranjeras que correlaciona un idioma con un estado-nación particular, las lenguas segundas, las lenguas vernáculas, las lenguas de señas.

citar desde dónde hablamos, quiénes somos y cómo llegamos hasta aquí. Si bien ya desde el 2003 compartimos el mismo ámbito de trabajo -una como docente de francés y otra como profesora de inglés- podría aventurarse que fue el desafío de llevar adelante la coordinación del área de Lenguas Extranjeras desde 2013, el *hecho maldito* a partir del cual comenzamos a trabajar de manera mancomunada. En retrospectiva, la novedad y la soledad de la gestión fueron las que hicieron el hechizo. A la vez, el trabajo en equipo se fue potenciando y logró sostenerse en el tiempo gracias a las perspectivas en común en tanto docentes e investigadoras. Por un lado, adherimos a la visión formativa de las lenguas, mientras que por otro, entendemos el fenómeno de las lenguas extranjeras y/o segundas como una práctica social situada desde la pluralidad de las identidades y culturas del mundo que habitamos y compartimos.

Las bases: 1989-2001

Los inicios de la UNQ estuvieron centrados en los procesos fundacionales de la institución en sus distintos niveles de instanciación. La hora cero remite al acto legislativo de creación: la sanción de la Ley 23749 del Congreso de la Nación el 29 de septiembre de 1989 y su promulgación el 23 de octubre del mismo año. Las instalaciones de la universidad se emplazan en la ciudad de Bernal sobre los terrenos donde funcionaba la empresa textil Fabril Financiera. Las obras de remodelación de sus galpones permitieron la apertura de las primeras aulas en 1991.

De acuerdo al video institucional en conmemoración del vigésimo aniversario de la creación de la Universidad, se recuerda que en los inicios de la Argentina de los años 90, en la localidad de Bernal, se perfiló una comunidad educativa que “apelando a la innovación, la excelencia y la investigación, modeló un desempeño académico en los valores de la autonomía y pensamiento reformista, en la convicción de que en tiempos de trastocamiento y celajes nublados se debía escribir el sin embargo”. En este contexto, el ideario de la UNQ se basa en la construcción de un espacio de ciudadanía universitaria cuyos ejes fundamentales son “el pluralismo, la autonomía, la responsabilidad y la transparencia frente a la sociedad”².

²Video Institucional 20 años UNQ (02/10/2009). Selección de 1: 44 a 2:04. Selección de 4:15 a 4:21 hs. Recuperado de: <https://youtu.be/OmyeviOkdN4>

La creación de una casa de estudios, en territorio del conurbano y a mitad de camino entre las ciudades de La Plata y de Buenos Aires, abrió a la población de influencia la posibilidad de cursar estudios universitarios y, además, de elegir carreras no convencionales como alternativa a la oferta de casas tradicionales de estudio: la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Buenos Aires (UBA). De esta manera, la UNQ cumple con su misión de producir, enseñar y difundir conocimientos del más alto nivel en un clima de igualdad y pluralidad.

Conforme al estatuto universitario de entonces, la organización de los campos de estudio de la UNQ se centralizaba en dos departamentos: el de Ciencia y Tecnología y el de Ciencias Sociales. Las carreras de Licenciatura en Terapia Ocupacional, Comunicación Social, Enfermería Universitaria, Educación, Comercio Internacional, Biotecnología, Composición Musical con Medios Electroacústicos, Tecnicatura en Administración Hotelera, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Automatización y Control Industrial, tienen su creación en 1992, mientras que Arquitectura Naval se incorpora al año siguiente y, cinco años después, la Licenciatura en Ciencias Sociales³.

En 1997 la universidad lanza su primera página web, que ofrecía información básica para la comunidad. En 1999, se inaugura la primera aula virtual a través del Programa Universidad Virtual de Quilmes y se crea la página web de la UVQ. La UNQ es considerada pionera en la enseñanza a distancia en América Latina.

El nombre del partido Quilmes recuerda al pueblo originario *Kilmes* que fueron expulsados del lugar en el que habitaban en los

³Ver: <https://www.unq.edu.ar/42-historia/>

valles calchaqués y forzados a trasladarse más de 1.000 kilómetros a pie desde la actual provincia de Tucumán hasta una barranca frente al Río de la Plata, en el siglo XVII. El nombre proviene del idioma cacán, hoy desaparecido, y significaría “entre cerros”, según consta en la página web de la municipalidad⁴.

En esta fase fundacional, otra cuestión relacionada a la identidad se refleja en los cambios de logos institucionales. En el breve lapso de sólo 5 años, 1989 a 1994, el logo de la UNQ atraviesa tres cambios en sus versiones:



Figura 1. Logos de 1989, 1993 y 1994. Línea de tiempo: 30 años de la UNQ (1989-2019)

Fuente: <https://www.unq.edu.ar/noticias/4217-linea-de-tiempo-30-anos-de-la-unq-1989-2019/>

UQ, como primer logotipo, prescindió de la palabra nacional; la segunda versión adoptó la forma coloquial de referencia de la comunidad: UNQUI; mientras que la tercera incluyó las tres iniciales de su

⁴Los Kilmes fueron el último bastión de la resistencia aborígen ante el avance español que claudicó recién en 1667. Recuperado de: <https://www.quilmes.gov.ar/quilmes/historia.php>

denominación: Universidad Nacional de Quilmes, UNQ. Finalmente, en el año 2000 se adopta el logo institucional que sigue vigente, como se puede ver en las Figuras 2 y 3.



Figura 2. Logo institucional vigente

Fuente: Archivo Logo institucional.

<https://www.unq.edu.ar/379-comunicacion-institucional/>



Figura 3. Evolución del logo

Fuente: Edición Especial #Los30DeLaUNQ, p. 25.

https://issuu.com/unqoficial/docs/revista_baja

Según establece el *Manual de comunicación institucional* vigente, el nombre de la universidad es:

la Universidad Nacional de Quilmes, no es Universidad de Quilmes ni la Unqui. Por su parte, el isologotipo UNQ consta de colores con intensidad y contraste. Su tipografía es elegante, sobria y sólida. El bordó simboliza valor y coraje, evoca energía, vigor, fuerza de voluntad y capacidad de liderazgo. El negro representa el poder, la elegancia, la formalidad, autoridad y fortaleza. También se asocia al prestigio y la seriedad; y aumenta la sensación de profundidad y perspectiva⁵.

En esta primera etapa institucional, las lenguas extranjeras que se incluyen en los planes de estudio de las distintas carreras son el inglés y el portugués; mientras que los cursos de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) incluyen también italiano y francés. La gestión de las lenguas para el área de académicas -como para extensión- se encontraba centralizada en la coordinación de Idiomas de la SEU y su primer coordinador fue el profesor Efraín Davis. Desde 1990 la SEU contó con un laboratorio de idiomas, ubicado en el aula 2, y llevó adelante una política activa de formación docente sobre su uso. En este sentido, se logró la gestión de una capacitación en Estados Unidos para dos docentes del *staff* de Idiomas que se vio frustrada por el estallido de 2001⁶.

⁵Ver: <https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/migracion/documentos/539f69a57bbfa.pdf>

⁶En diciembre de 2001 estalló una crisis económica, política, social e institucional que había comenzado meses antes y se expresó de manera crítica a partir de la imposición de restricciones para acceder al dinero -conocidas como “corralito”- y del estado de sitio decretado por el entonces presidente Fernando de la Rúa, el 19 de diciembre.

Otra política que emerge en esta fase inicial refiere a los trayectos de capacitación dirigidos a docentes de inglés del nivel primario, la EGB en ese entonces. En el caso de la provincia de Buenos Aires se adoptó una única lengua extranjera para los tres ciclos educativos⁷: el inglés. En este contexto, la SEU lanzó el curso “Metodología para la EGB: *Adapting and Supplementing your coursebook*” en 1999, diseñado y dictado por el equipo conformado por las profesoras María Rosa Mariani, Beatriz Damiani y Mónica Gandolfo⁸. En 2001 la SEU diseñó y desarrolló un curso de inglés e italiano para Pymes que contó con financiamiento del gobierno de Italia, dirigido a estudiantes de Comercio Internacional. El curso tuvo una duración de dos cuatrimestres de modalidad presencial; el primero se dictó en la sede de Bernal y el segundo, en Italia. La idea era que la totalidad de los estudiantes capacitados volvieran a Argentina pero sólo el 30% de los cursantes regresó, ya que el 70% consiguió empleo en Italia. Una de las docentes que dictó la capacitación recuerda que:

Teníamos que elegir los mejores promedios ya que el 50% de los estudiantes podía viajar a Italia. Para inglés lo dividimos en inglés avanzado y elemental, los cursantes eran hijos de inmigrantes italianos en Buenos Aires, era presencial y fue una linda experiencia. Me gustó mucho ver cómo controlaban los italianos, pedían que anotáramos diferentes cosas, por ejemplo, las fotocopias, pagaban todo ellos. Ese curso fue especial. Me acuerdo de que la profesora de italiano se peleaba con los estudiantes que defendían el italiano

⁷Un nivel en primaria, segundo ciclo de la EGB: 4°, 5° y 6° año; un nivel en el tercer ciclo de la EGB, 7°, 8° y 9° y un nivel en el ciclo denominado Polimodal.

⁸Comunicación personal con la profesora Mónica Gandolfo, marzo de 2022.

del sur y los que defendían el italiano del norte. Al finalizar el curso allí volvieron los italianos y nos pagaron en dólares. Esa fue una experiencia redonda porque incluyó el tema económico también⁹.

Por su parte, los cursos de lenguas extranjeras de la currícula de grado incluyen niveles de idioma inglés para todas las carreras, con cursada cuatrimestral. A partir de la reforma curricular de 1997, se establece un solo nivel de inglés para los ciclos de formación básica, las diplomaturas¹⁰, de cursada anual, orientado a la lectocomprensión. Por otro lado, la carrera de Enfermería Universitaria también ofrece inglés, lectocomprensión, pero en dos niveles cuatrimestrales. La decisión de orientar la formación en lenguas extranjeras hacia el desarrollo de una competencia parcial en la lengua meta¹¹, la lectura comprensiva, responde a la necesidad de crear un espacio curricular acotado como objetivo posible (Klett, 2004), teniendo en cuenta la baja carga horaria asignada:

Aunque somos conscientes de la alternancia dialéctica de los medios de comprensión y expresión, así como de la complementariedad de las funciones del lenguaje, dado que se trata de una carga horaria reducida, *la focalización en la comprensión lectora resulta provechosa pues se alcanzan objetivos tangibles*¹². (p. 83)

⁹Comunicación telefónica con la profesora Mónica Gandolfo, marzo 2022.

¹⁰La mayoría de las carreras de UNQ constan de un ciclo de formación básica: diplomatura, y un ciclo de formación superior: licenciatura; salvo las carreras denominadas de tronco común: Terapia Ocupacional y Enfermería, que no incluyen ciclo de diplomatura.

¹¹El término lengua meta (LM) se refiere a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje.

¹²Nota de las autoras: el énfasis en la frase es nuestro.

Por otro lado, los ciclos superiores de formación, los trayectos de licenciatura, incluyen cursos de inglés y portugués con fines específicos (FE), es decir, cursos pensados para responder a necesidades de aprendizaje de la lengua extranjera en el marco de situaciones profesionales, a saber: comunicaciones telefónicas y a través de distintos dispositivos tecnológicos, redacción de correos, notas e informes breves, diálogos en distintas situaciones: en restaurantes, estaciones, aeropuertos, negocios, hoteles, bancos, intercambios simples en ocasión de viajes de negocios, descripción de procedimientos relacionados a la fabricación de productos y a la provisión de servicios. Las carreras de Licenciatura en Administración Hotelera y Licenciatura en Comercio Internacional constituyen un ejemplo.

En cuanto a los materiales didácticos, los docentes de los cursos de lectura comprensiva en inglés seleccionan textos de diversas fuentes, auténticos y educativos; y diseñan guías de trabajo y actividades que se compilan en dossiers. En cambio, los profesores de cursos de portugués e inglés para fines específicos utilizan manuales y libros de editoriales, entre los cuales compartimos los ejemplos que se pueden ver en las Figuras 4 y 5.

Además de los cursos de grado descritos, la Licenciatura en Educación para los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) ofrece desde 2001 una orientación en lenguas extranjeras: inglés, de modalidad virtual, y de esta manera se constituye en la única carrera que ofrece un título de grado con incumbencia en idiomas en la UNQ. Por otra parte, la primera publicación relacionada con las

lenguas extranjeras, se remonta al año 2001 con una compilación en formato de Carpeta de Trabajo para el dictado de los dos seminarios pertenecientes a la orientación Lenguas Extranjeras del CCC, denominada “Problemas de la enseñanza de la lengua extranjera: inglés (*Methodological problems in the EFL classroom*)” (publicada en idioma inglés). El equipo de trabajo estuvo integrado por Daniela Forquera y Laura Renart en calidad de autoras, Efraín Davis como director y Claudia Ferradas Moi como coordinadora.

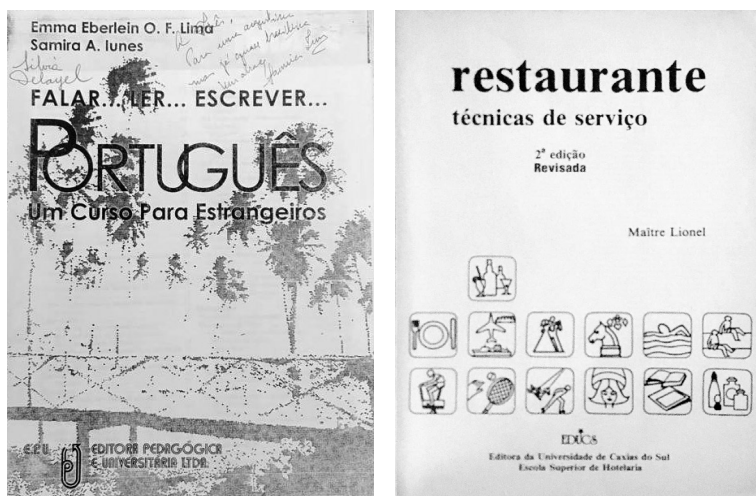


Figura 4. Copia de los manuales de portugués utilizados en los años 90

Fuente: Eberlein Lima, E. y Iunes, S. (1999). Falar...ler...escrever...Português para estrangeiros. Editora Pedagógica Universitária. Maître, L. (1987). Restaurante. Técnicas de serviço. Editora: EDUCS - Caxias do Sul.



Figura 5. Copia de la Carpeta de Trabajo para los ciclos de complementación curricular con orientación en Inglés

Fuente: Forquera, D. y Renart, (2001). Problemas de la Enseñanza de la Lengua Extranjera: Inglés. Bernal: Editorial Universidad Virtual de Quilmes. <https://repositorio.uvq.edu.ar/detail/679/>

En cuanto al nivel posgrado, los doctorados de la Universidad Nacional de Quilmes requieren de un examen de suficiencia de idioma para su admisión que puede ser en francés, inglés o portugués. Asimismo, comenzó a dictarse el seminario bianual “Curso de lectura comprensiva de textos académicos en lengua extranjera” destinado a los aspirantes, cuyos objetivos generales se orientaban a:

- Recuperar las estrategias de lectura comprensiva en lenguas extranjeras de textos académicos relacionados con las diferen-

tes áreas humanísticas y científicas de interés de los aspirantes al doctorado.

- Consolidar y profundizar la aplicación de estrategias que coadyuven al desarrollo de lectores autónomos y críticos en lengua extranjera.
- Valorar la lectura de textos en lenguas extranjeras como uno de los medios de comunicación y accesos más rápido y eficiente para la adquisición, profundización y actualización de nuevos saberes en los diferentes campos del conocimiento.

Y sus objetivos operativos, a:

- Brindar los conocimientos generales, conceptos básicos, funciones y características del idioma extranjero a partir de sus usos comunicativos en textos escritos académicos de actualidad el campo sociocultural, científico y tecnológico.
- Aplicar con eficacia estrategias cognitivas de comprensión de textos.
- Potenciar la construcción de un proceso de aprendizaje individual y grupal a partir del diálogo permanente sobre los aspectos lingüísticos y sus funciones comunicativas en la lengua extranjera.
- Desarrollar hábitos y criterios de autoevaluación permanente de las producciones individuales y grupales.

En el establecimiento de las bases de la UNQ, 1989-2001, vemos que los idiomas dentro de la malla curricular muestran una diversificación de la oferta en términos de cursos de idioma general, en el caso de la SEU, y de cursos específicos orientados tanto a fines

académicos -la lectocomprensión- como a fines específicos, que desarrollan la lengua especializada y se relacionan con los campos de la hotelería y el comercio. En lo concerniente a la representatividad de los idiomas, en primer término emerge el inglés para fines específicos y como requisito curricular orientado a la comprensión lectora.

Tal como mencionamos anteriormente, la presencia de las lenguas extranjeras en el ámbito universitario argentino, se remonta a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de textos académicos en LE, como parte integral de la formación universitaria y se justifica por ser una meta tangible en un espacio curricular acotado y por otorgarle al aprendiente la posibilidad de acceder a fuentes del conocimiento sin mediación alguna (Klett, 2004). En segundo término, aparece el idioma portugués relacionado a cursos de fines específicos y como espacio curricular de los ciclos de Licenciatura en Administración Hotelera y en Comercio Internacional. Por su parte, el nivel posgrado incluye la triada de francés, inglés y portugués para el requisito de los doctorados. Finalmente, la SEU es el ámbito que centraliza la gestión de las lenguas, promueve una política de capacitación para distintas audiencias, por ejemplo, docentes de inglés de la jurisdicción y estudiantes de comercio internacional, y se valoriza la importancia del laboratorio de idiomas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

En esta primera etapa vemos cómo las lenguas que configuran el universo de la UNQ, tanto en extensión como en académicas, responden a los lineamientos generales de la política internacional y educativa de la época. Por su parte, el inglés como lengua de comunicación

internacional¹³ adquiere estatus como herramienta para la inserción en el mundo laboral y la comunidad global, mientras que el portugués reviste relevancia en tanto lengua de integración regional, a partir de la creación del MERCOSUR¹⁴. Asimismo, la consideración de la lengua inglesa como *lingua franca* de comunicación internacional, legitima las políticas lingüísticas impulsadas desde los países centrales a fines del siglo XX que promueven no sólo un monolingüismo anglófono global, sino que priorizan la comunicación efectiva entre interlocutores, tal como se establece en el *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas N° 15* del Consejo Federal de Cultura y Educación (1998), en lo atinente a lograr el “dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos, comunicación verbal y escrita de manera efectiva”¹⁵. En línea con esta política, las lenguas en esta etapa de la UNQ se circunscriben al inglés y portugués para académicas y al inglés, portugués e italiano para extensión universitaria.

Teniendo en cuenta que la SEU impulsó trayectos de capacitación a partir de solicitudes emanadas de los decisores de políticas públicas

¹³Según el *Acuerdo Marco*, las opciones son las siguientes: a) al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada; b) al menos dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada; c) al menos tres niveles de inglés. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000478.pdf>

¹⁴El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela, actualmente suspendida del bloque, y Bolivia, que se encuentra en proceso de adhesión. Sus idiomas oficiales son el español y el portugués y el guaraní, a partir del 2006, por medio de la Decisión CMC N° 35/06. Recuperado de: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>

¹⁵Ver: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000478.pdf>

externos a la UNQ, se evidencia una tendencia de planificación lingüística *top-down* (Cooper, 1989) ya que:

Dependiendo de los actores involucrados en la planificación lingüística, se podrá hablar de planificaciones *top-down*, donde un grupo de personas poderosas toma decisiones en torno a la lengua de un grupo que prácticamente no será consultado, o bien de planificaciones *bottom-up*, en donde se incluye la voz, opinión y conocimiento de los usuarios de la lengua afectada por la política en la toma de decisiones. (Kaplan y Baldauf, 1997, p. 69)

Entrada al siglo XXI. La consolidación: 2002-2010

El inicio del siglo XXI coincide con un período de consolidación de la universidad en el que se producen cambios significativos en su organigrama. En junio de 2010 se inaugura el Departamento de Economía y Administración con las carreras de Administración Hotelera y Comercio Internacional¹⁶ y, de esta manera, dejan de estar bajo la órbita del Departamento de Ciencias Sociales.

En cuanto a la formalización de la planta docente, en 2003 se instancian los primeros concursos de la universidad, pero es a partir del 2008 que comienzan los concursos para los docentes de idiomas, que se inician con las asignaturas Inglés de las carreras de Comercio Internacional, Administración Hotelera y Diplomatura¹⁷. Este proceso continuó hasta el

¹⁶Ver: <https://deya.unq.edu.ar/somoseldeya/>

¹⁷Participaron en la primera ronda las docentes Beatriz Castiñeira, Virginia Duch, María Rosa Mucci, quienes actualmente continúan en funciones. Al año siguiente, participó la

año 2011 cuando se logra conformar una planta permanente con una docente de francés, once docentes de inglés y dos de portugués.

En 2007, se crean los profesorados de Ciencias Sociales, Comunicación y Educación que incluyen dos niveles específicos de inglés, cuatrimestrales, además del nivel de lectocomprensión del ciclo básico de Diplomatura y la Tecnicatura Universitaria en Programación Informática que también incorpora un nivel II de lengua inglesa, que contempla el desarrollo de la comprensión auditiva. Por su parte, en 2010 Enfermería Universitaria adquiere el estatus de licenciatura y se modifican los contenidos que se orientan al desarrollo de la oralidad y la integración de las habilidades comunicativas. Entre los años 2002 y 2003, se abren comisiones de inglés, lectocomprensión, cuatrimestrales, es decir, aceleradas.

La currícula de la Licenciatura en Comercio Internacional contempla tres niveles de inglés, cuatrimestrales y uno de portugués, cuatrimestral. En el caso de Administración Hotelera (AH) se incluyen tres niveles de inglés y dos niveles de portugués. Un cambio relevante en las carreras de grado se observa en la Licenciatura en AH, que en el año 2005 incorporan el francés con propósitos específicos a partir de las demandas planteadas por los estudiantes. De esta manera, AH se convierte en la primera carrera plurilingüe de la universidad al incluir francés, inglés y portugués. Esta tríada lingüística que ya existía en el posgrado, comienza a establecerse de a poco en las carreras de grado.

En cuanto a los materiales didácticos para fines específicos se utilizan, entre otros:

profesora María Rosa Mariani, quien luego de más de 25 años de servicio accedió a su jubilación en 2019.

Administración Hotelera

Francés: *Objectif express A1 A2. Le monde professionnel en français* (2006); *Hôtellerie et restauration.com* (2007); *Tourisme.com* (2004).

Inglés: *Be my guest. English for hotel workers* (2002); *Highly recommended. English for the hotel and catering industry* (2006); *Tourism and catering* (2004); *Welcome! English for the travel and tourism industry* (2nd Edition) (2005); *English for international tourism* (2003); *Business and commerce* (2003)¹⁸.

Portugués: *Panorama Brasil. Ensino de português do mundo dos negócios* (2006)¹⁹.

Comercio Internacional

Inglés: *Business basics. New edition* (2000); *First insights into business* (2000); *Market leader intermediate* (2000); *A correspondence workbook* (1992); *Effective presentations* (1995); *Business presentations* (2003); *Business words* (1992); *International Business: Competing in the global marketplace* (2000); *Business benchmark upper-intermediate* (2006)²⁰.

¹⁸O'Hara, F. (2002). *Be My Guest. English for Hotel Workers*. Cambridge: CUP; Revell, R. y Stott, T. (2006). *Highly Recommended. English for the Hotel and Catering Industry*. Oxford: OUP; Wood, N. (2004). *Tourism and Catering*. Oxford: OUP; Jones, L. (2005). *Welcome! English for the travel and tourism industry* (2nd Edition). Cambridge: CUP; Strutt, P. (2003). *English for International Tourism*. Harlow: Pearson Education Limited; Wood, N. (2003). *Business and Commerce*. Oxford: OUP.

¹⁹Ponce, H., Burim, S. y Florissi, S. (2006). *Panorama Brasil. Ensino de Português do Mundo dos Negócios*. São Paulo: Editora Galpão (PB).

²⁰Grant, D. y McLarthy, R. (2000). *Business basics. New edition*. Oxford: OUP; Robbins, S. y Manton, K. (2005). *First insights into business. Students' book*. Harlow: Pearson Education; Cotton, D., Falvey, D. y Kent, S. (2000). *Market leader intermediate*. Harlow: Longman; Ashley, A. (1992). *A correspondence workbook*. Oxford: OUP; Comfort, J. (1995). *Effective presentations*. Oxford: CUP; Freitag-Lawrence, A. (2003). *Business presentations*. London: Longman; Howard-Williams, D. y Herd, C. (1992). *Business words*. Oxford: Heinemann; Hill, C.W.L.

Portugués: *Panorama Brasil. Ensino de português do mundo dos negócios* (2006).

Enfermería

Inglés: *Nursing* (2007); *Handbook for brunner and suddarth's textbook of medical-surgical nursing* (2010)²¹.

En el caso de francés, en un primer momento, se compiló material auténtico y extractos de textos destinados a la enseñanza y luego, se adoptaron diferentes manuales tales como *Hôtellerie et restauration.com* y *Tourisme.com*, como puede verse en las Figuras 6 y 7.



Figura 6. Material preparado por la cátedra

(2000). *International business: Competing in the global marketplace*. Washington: McGraw-Hill; Brook-Hart, G. (2006). *Business benchmark upper-intermediate*. Cambridge: CUP.

²¹Grice, T. (2007). *Nursing*. Oxford: OUP; Smeltzer, S. (2010). *Handbook for brunner and suddarth's textbook of medical-surgical nursing*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins.

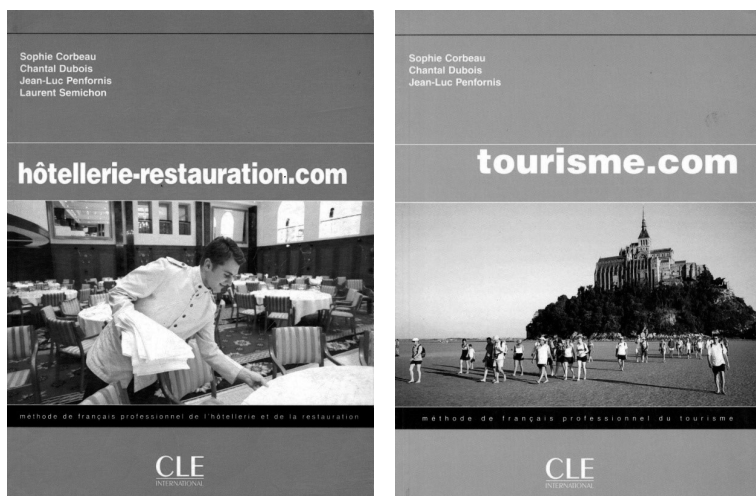


Figura 7. Materiales consultados de editoriales

Fuente: Corbeau, S. et al. *Hôtellerie-restauration.com*. Cle International.

Corbeau, S. et al. *Tourisme.Com*. Cle International.

Estos materiales podían ser utilizados luego de una primera fase en la que se abordaba un nivel base de francés general. En cambio, *Bon voyage!* es un manual de francés para los estudiantes principiantes, se inscribe en la perspectiva accional, propone un recorrido de aprendizaje que tiene en cuenta una gran variedad de situaciones de comunicación profesional (organización de eventos, preparación de circuitos turísticos, consejo y venta de productos turísticos en ámbitos diversos: hoteles, aeropuertos, restaurantes, clubs de vacaciones, parques temáticos, etc.). En cuanto a los cursos específicos de inglés y portugués también se utilizan libros de editoriales del mercado, como los mencionados anteriormente.

En el caso de los cursos dirigidos a los estudiantes de diplomatura y profesorados, las docentes confeccionan *dossiers* a partir de la selección de textos auténticos, extractos de textos para la enseñanza y el diseño de guías de lectura. En el nivel posgrado sigue el dictado del seminario bianual “Curso de lectura comprensiva de textos académicos en lengua extranjera” para los aspirantes a los doctorados, francés, inglés y portugués.

Por su parte, la Coordinación de Idiomas de la Secretaría de Extensión Universitaria continuó con el dictado de cursos en inglés y portugués para la comunidad de influencia y comenzó a incluir otros idiomas, como por ejemplo el francés en 2001 y el japonés en 2003. En cuanto al italiano, si bien se dictaba desde el año 2000, aumentó la oferta de comisiones a raíz de un acuerdo suscripto entre el Instituto Italiano de Cultura, el Consulado General de Italia de la ciudad de La Plata y la UNQ, que garantizaba un subsidio en los aranceles a los estudiantes. Este acuerdo tuvo un impacto en el aumento exponencial de la matrícula en esos años. El crecimiento de los cursos también se reflejó en la inclusión de nuevos niveles, especialmente los avanzados.

En esta segunda etapa institucional, la Secretaría de Extensión incorporó el alemán y, de esta manera, alcanzó la totalidad de seis lenguas extranjeras: alemán, francés, inglés, italiano, japonés y portugués, que, según los registros de las *Memorias* UNQ de los últimos años de la primera década del siglo XXI, muestran las cifras que pueden verse en la Tabla I.

La oferta de lenguas se amplió en este período ya que la carrera de Administración Hotelera incorporó el francés, mientras que la SEU sumó el alemán y el japonés para garantizar la demanda de la comunidad.

Tabla I. Cursos y cursantes Idiomas SEU 2007-2010

AÑO	CANTIDAD DE CURSOS	CURSANTES
2007	69	sin datos
2008	67	808
2009	77	611
2010	65	883

Fuente: Secretaría de Extensión Universitaria, UNQ.

Otro hito de la UNQ en relación a las lenguas consistió en la inauguración del Laboratorio Multimedial de Idiomas del aula 45, en agosto de 2004, en línea con el avance tecnológico del momento que permitió a los estudiantes combinar el trabajo audiovisual en 20 cabinas digitales para la práctica audio-oral y video:

Recordemos que este laboratorio cuenta con 15 posiciones digitalizadas para la práctica audio-oral y 15 posiciones computarizadas, por medio de las cuales otorga posibilidades de acceso a información vía Internet, lo que permite una práctica más real y auténtica de los idiomas que se enseñan. (*Memorias UNQ*, 2005)²²

Además, este laboratorio incorporó una biblioteca que albergaba diccionarios, gramáticas, manuales y recursos audiovisuales.

En el año 2005, se organizó un curso de capacitación acerca del uso de las cabinas digitales del laboratorio destinado a los y las docentes de lenguas extranjeras. El dictado estuvo a cargo del ingeniero en

²²Ver: <http://www.unq.edu.ar/secciones/51-informe-anual-de-actividades>

informática Marcelo Estayno, docente de la Universidad Nacional de La Matanza y tuvo como finalidad la utilización óptima del laboratorio del aula 45. Para acreditar este trayecto formativo se estableció como requisito la presentación de un trabajo práctico final²³.

Por otro lado, se dio continuidad a la política de cursos de capacitación para la comunidad de docentes de inglés a través de los siguientes trayectos: “Inglés. Metodología para la EGB”²⁴ (2003), diseñado y dictado por el equipo conformado por las profesoras María Rosa Mariani, Beatriz Damiani y Mónica Gandolfo. “Optimización del uso del inglés en el aula” (2006), curso de capacitación docente con puntaje (proyecto aprobado por la Red Federal de Formación Docente Continua según la Resolución 336 de la provincia de Buenos Aires), diseñado y dictado por las profesoras Silvana Garófalo y Julieta Moína.

La coordinación de las lenguas en UNQ continuó centralizada desde la SEU, a través de la Coordinación de Idiomas a cargo del Mg. Efraín Davis, con oficinas en la Secretaría de Extensión. Años más tarde, la SEU incorporó la figura de co-coordinación de idiomas, a cargo de la profesora Virginia Duch quien sucedió a Efraín Davis en la Coordinación cuando éste dejó el cargo.

En esta segunda etapa, se observó la emergencia de demandas de la comunidad, tanto a la SEU a través de la inclusión de nuevas lenguas extranjeras, tales como alemán, francés y japonés, como para el nivel de grado, a partir de la inclusión del francés en la carrera de AH. Estas

²³Las profesoras de francés Silvia Delayel y Estela Pastoriza, expusieron el trabajo final *Un outil multimédia pour le Fle: pourquoi, pour qui et quand l'utiliser?* en el 9º Congreso Nacional de Profesores de Francés que tuvo lugar en la provincia de San Luis, en mayo de 2006.

²⁴Comunicación personal con la profesora Mónica Gandolfo, marzo de 2022.

demandas de los estudiantes de AH y de la comunidad pueden comprenderse dentro del marco de una planificación lingüística *bottom-up* (Cooper, 1989) dado que es precisamente a pedido de los usuarios de las lenguas que se impulsan cambios en la planificación lingüística institucional. Además, esta orientación *bottom-up* característica de las políticas de este segundo período, del 2002 al 2010, contrasta con aquellas de orientación *top-down* de la etapa anterior, 1989-2001.

La expansión: 2011-2019

Introducción

El tercer período de la historización de las lenguas extranjeras en la UNQ, con la llegada de la segunda década del siglo XXI, coincidió con el crecimiento de la matrícula estudiantil, la creación de nuevas carreras y la ampliación de demandas curriculares específicas en lenguas extranjeras. Además, en el año 2015, se creó la Escuela Universitaria de Artes (EUA).

Un hecho relevante a nivel institucional que se relaciona con la culminación de los concursos docentes de idiomas, fue la creación del Área de Lenguas Extranjeras (ALE) en 2011, según la Resolución (CS) 270/11²⁵. Dado que la UNQ no cuenta con un Departamento de Humanidades, las lenguas extranjeras pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales. La apertura del nuevo espacio institucional implicó el surgimiento del cargo de gestión: la Coordinación del Área de LE.

²⁵En 2011 el Departamento de Ciencias Sociales resolvió crear un nuevo sistema de organización compuesto de las siguientes áreas: Antropología, Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas, Comunicación, Derecho, Educación, Enfermería, Estudios del Lenguaje, Filosofía, Historia, Imagen y Sonido, Lenguas Extranjeras, Música, Psicología, Sociología y Terapia Ocupacional. Esta reestructuración tuvo el objetivo de adecuar el Departamento a los cambios producidos en la oferta curricular de dicha unidad académica para facilitar una gestión de la currícula más eficiente y transparente y que posibilite a los docentes una inserción en un área disciplinar que corresponda a su campo de formación y desempeño.

En esta última etapa, veremos que las políticas lingüísticas de la UNQ continuaban desplegándose desde dos centros de gerencia paralelos y comienza un proceso de articulación con distintas áreas administrativas, como la División de Discapacidad (DD) y la Dirección General de Relaciones Internacionales (RRII). Teniendo en cuenta la diversidad de aspectos y la envergadura de los datos relevados, el presente capítulo está organizado en secciones para poder tratar cada apartado con la profundidad y la claridad necesarias.

Extensión: coordinación de idiomas

Desde principios del siglo XXI hasta el año 2019, la SEU ha sostenido una oferta de cursos en seis lenguas extranjeras: alemán, francés, inglés, italiano, japonés y portugués. Además, se han dictado cursos en lenguas originarias: quechua y guaraní, de manera intermitente, como también en idioma chino mandarín. Los cursos de inglés e italiano son los más requeridos y tienen una matrícula de alrededor de 1.500 estudiantes por cuatrimestre. Cabe destacar que el número de matriculados está compuesto por estudiantes de la sede de Bernal como de la sede de San Fernando²⁶, provincia de Buenos Aires, en función de un acuerdo celebrado con el Municipio a partir del cual se financian cursos de inglés y portugués para la comunidad para impulsar el turismo en el distrito. Asimismo, la Secretaría ha celebrado convenios con organizaciones de Italia y Bolivia, entre otras, para la promoción del turismo comunitario y la integración con la comunidad latina.

²⁶Sede San Fernando: Centro Universitario Municipal, Av. Avellaneda 2270, Virreyes, Partido de San Fernando.

Según los registros de las *Memorias UNQ*, la matrícula anual de los cursos de extensión arroja las siguientes cifras:

Tabla II. Cursos y cursantes idiomas SEU 2011-2019

AÑO	TOTAL CURSOS	TOTAL CURSANTES
2011	64	963
2012	68	1121
2013	126	1163
2014	92	1.385
2015	100	1417
2016	94	1477
2017	91	1358
2018	95	sin datos
2019	120	899

Fuente: Secretaría de Extensión Universitaria, UNQ.

En el período detallado, en diferentes años los estudiantes de los cursos de idiomas han representado entre el 39% y el 52% de los asistentes a los cursos, talleres y actividades de extensión.

Una política de difusión sostenida por la coordinación de los idiomas en extensión, consiste en la preparación de una muestra anual en la que los estudiantes de los diferentes idiomas participan. Se trata de compartir los aprendizajes con los diversos actores de la comunidad a través de actividades varias: canciones, juegos, platos típicos, cartelería. Actualmente, y de acuerdo con lo informado por la nueva coordinadora de idiomas²⁷, esta muestra se realiza al finalizar el primer cuatrimestre del año.

²⁷Comunicación telefónica, marzo 2022.

Académicas: Área de Lenguas Extranjeras

En un principio, la Dirección del Departamento de Ciencias Sociales designó como primera coordinadora a Virginia Duch, profesora de inglés, quien estuvo en funciones hasta la primera elección del cargo en 2013. A partir de entonces, la renovación de la coordinación se determina mediante votación del claustro docente del área. A la fecha de la presente publicación han resultado elegidos en el cargo los profesores Silvana Garófalo, inglés, (2013-2016); Silvia Delayel, francés (2016-2019) y Marco Antonio Rodríguez, portugués (2019-2021)²⁸. En consecuencia, desde 2011 la gestión de los idiomas en la UNQ se dinamiza a través de dos coordinaciones: el Área de Lenguas Extranjeras, con incumbencia en cuestiones académicas, y el Centro de Idiomas de la SEU, que receptiona y administra las demandas de la comunidad en general.

Además de las funciones del área²⁹, este nuevo espacio comenzó a centralizar distintas tareas, entre ellas la evaluación de propuestas de cursos de idiomas de la SEU, que de acuerdo a la Resolución (CS) 262/14

²⁸Desde diciembre de 2021, la coordinadora en funciones es la profesora Verónica Cayo (inglés).

²⁹Según el Artículo 3 de la Resolución (CS) 262/14: Son funciones y atribuciones de las áreas:

1. Proponer la asignación de funciones docentes para la cobertura de los cursos correspondientes a la oferta educativa de formación de grado, en el ámbito de su competencia disciplinaria.
2. Proponer nuevos contenidos mínimos o la reformulación de los existentes a solicitud de la Dirección del Departamento respectivo, en el ámbito de su competencia disciplinaria y en concordancia con los perfiles y alcances definidos en los respectivos planes de estudio.
3. Proponer los programas a ser utilizados en la administración de exámenes libres.
4. Participar en el dictamen sobre los pedidos de equivalencia y de reválida de títulos.

solicita por escrito un aval académico al área. El dictamen califica con las categorías *avala*, *avala con modificaciones*, *no avala*. Del mismo modo, el responsable del área analiza el pedido de equivalencias solicitadas por los estudiantes; en general, se trata de estudiantes que han cursado el idioma en otra institución, ya sea otra universidad, una escuela de lenguas o institutos terciarios. Se procede entonces a evaluar los programas y en consonancia con el año de aprobación de esa formación, se otorga, si corresponde, la equivalencia. Además, el área recibe trabajos finales para su supervisión y evaluación de las formaciones de posgrado tales como especializaciones y maestrías relacionadas a temáticas de incumbencia.

Las carreras de grado de dictado presencial continuaron con la oferta de idiomas de la etapa anterior: un nivel de inglés en lectocomprensión en los ciclos de diplomatura, un nivel de lectura y comprensión auditiva, nivel II de inglés, para la Tecnicatura y la Licenciatura en Informática, niveles I y II de inglés para Enfermería, niveles de inglés y de portugués en los ciclos superiores de Comercio Internacional, niveles de francés, inglés y portugués en los ciclos de Licenciatura de Administración Hotelera.

-
5. Proponer candidatos para jurados de concursos docentes y miembros de bancos de evaluadores.
 6. Proponer integrantes para las comisiones evaluadoras internas que intervienen en la confección de órdenes de mérito en el proceso de selección de docentes interinos o contratados.
 7. Proponer y organizar actividades de formación docente continua, así como iniciativas dirigidas a mejorar la calidad del proceso y los resultados de la enseñanza.
 8. Difundir las resoluciones emitidas por los órganos de gobierno de la Universidad y el Departamento que le fueran remitidas.

Las carreras de Música incorporaron, como las de Informática, un nivel II de inglés orientado a la comprensión escrita y oral, a partir del cambio curricular en el año 2011. Otro cambio de las carreras de grado se implementó en 2013 para Administración Hotelera y Comercio Internacional. Se mantuvieron las asignaturas de inglés y su carácter de obligatorias; en cambio, el nivel de francés continuó siendo electivo, y los niveles de portugués de Comercio Internacional pasaron a ser electivos y se redujeron a uno solo. Desconocemos el motivo de este cambio en la política lingüística de la carrera.

Asimismo, otros idiomas y nuevos niveles se fueron agregando a los trayectos formativos: mediante la reforma curricular de 2015, la carrera Terapia Ocupacional incorporó el francés y el portugués, lectocomprensión. Esto generó el cambio en la denominación de la asignatura de Inglés a Lenguas Extranjeras. Esta decisión de la dirección de la carrera convirtió a Terapia Ocupacional en la segunda carrera plurilingüe de UNQ y se expandió la tríada lingüística. La Licenciatura en Enfermería incluyó una reforma curricular en los niveles de inglés que pasaron del desarrollo de una competencia parcial a la integración de las cuatro macrohabilidades, con más relevancia en la oralidad. Por su parte, las Tecnicaturas de Ciencia y Tecnología crearon nuevos cursos de inglés cuatrimestrales denominados: Inglés Básico e Inglés Técnico para la Tecnicatura en Química, de cursada presencial, e Inglés I para la Tecnicatura en Seguridad e Higiene para el Trabajo, de dictado virtual. Por su parte, los trayectos de profesorado tuvieron una reducción de los cursos de inglés dado que se conservó sólo el nivel I, común a todas las carreras, cambio que permitió la inclusión de asignaturas específicas del profesorado.

Tabla III. Oferta de lenguas extranjeras

CARRERA	NIVELES 2002-2010	NIVELES 2011-2019
Ciclos de Diplomatura	Inglés I	Inglés I
Tecnicatura y Licenciatura en Informática	Inglés I	Inglés I Inglés II
Licenciatura en Enfermería	—	Inglés I Inglés II
Licenciatura en Comercio Internacional	Inglés I Inglés II Portugués I Portugués II	Inglés I Inglés II Inglés Conversación Portugués I
Licenciatura en Administración Hotelera	Inglés I Inglés II Portugués I Portugués II Francés I Francés II	Inglés I Inglés II Inglés III Portugués I Francés I
Licenciatura en Música	Inglés I	Inglés I Inglés II
Licenciatura en Terapia Ocupacional	Inglés I	Lenguas Extranjeras Una lengua a elección:: Francés Inglés Portugués
Tecnicatura en Química y Tecnicatura en Seguridad e Higiene para el Trabajo	—	Inglés Básico Inglés Técnico

Fuente: elaboración propia

Los datos Tabla III reflejan que la diversificación en la oferta de lenguas extranjeras continúa en las carreras del Departamento de Economía y Administración y se amplía en las carreras de Terapia Ocupacional, Música, Enfermería y las Tecnicaturas del Departamento de Ciencia y Tecnología. En el caso de portugués y francés en la licenciatura de Administración Hotelera, se unificaron los niveles I y II y se mantuvo la carga horaria, mientras que en el caso de inglés se agregó un nivel. En cuanto a la licenciatura en Comercio Internacional, si bien se amplió la oferta de inglés se redujo la de portugués.

En cuanto al nivel posgrado, los exámenes que se administraban para los aspirantes a los Doctorados en Lectura Comprensiva de Textos Académicos en Lenguas Extranjeras: francés, inglés y portugués, a mediados de 2015 se redujeron sólo al idioma inglés. Asimismo, para permitir la certificación del requisito a los doctorandos, se continuó con el dictado del Seminario Bianual “Curso de lectura comprensiva de textos académicos” pero con un cambio, sólo se dicta en inglés.

La Universidad Nacional de Quilmes es considerada pionera en la enseñanza a distancia gracias a la plataforma Universidad Virtual de Quilmes (UVQ). Las lenguas extranjeras comienzan a participar de la currícula virtual de grado desde el Departamento de Ciencias Sociales con los seminarios específicos de la orientación Enseñanza de las Lenguas Extranjeras: inglés de los Ciclos de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación. A continuación, en 2011 el Departamento de Economía y Administración lanzó el curso Inglés I para la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales (TUCE), que luego se extendió a las carreras de Administración, Comercio Internacional, Contador Público, Turismo y Hotelería.

Asimismo, en 2017 esta última carrera incorporó un nivel II de inglés orientado al desarrollo de la oralidad y la integración de las cuatro macrohabilidades. Finalmente, la ampliación de la oferta de cursos de inglés en la modalidad virtual continuó con la apertura de inglés para la Tecnicatura Universitaria en Seguridad e Higiene en el Trabajo en 2019.

Esta etapa estuvo marcada por el creciente proceso de virtualización de la educación superior, así como por la incorporación de tecnología educativa. Las instancias de dictado presencial y virtual de clases en UNQ dieron lugar a una serie de experiencias, intercambios y estudios al respecto, que redundaron en la generación de las primeras iniciativas orientadas a la articulación de ambas modalidades, también denominada bimodalidad (*blended learning*). En 2015 se llevó a cabo el primer encuentro de articulación de modalidades: “La Universidad Bimodal” y “Encuentro Regional Quilmes AIESAD 2015”. Fruto de estas actividades se publica *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior* (Villar, 2016)³⁰, perteneciente a la Serie IDEAS de Educación Virtual y donde se incluyeron comunicaciones a cargo de Gabriela Anselmo, Silvana Garófalo, Virginia Duch, Sebastián Torre, Analía Biocca y Verónica Cayo³¹.

³⁰Ver: [http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad__alejandra_villar_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad__alejandra_villar_(compilador).pdf)

³¹Iº Encuentro de Articulación de Modalidades: La universidad bimodal. UVQ. Recuperado de: http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro3/primera_parte__i_encuentro_de_articulacin_de_modalidades_la_universidad_bimodal.html

Observamos que en relación con la modalidad de dictado presencial todas las carreras incluyen un nivel de idioma orientado a una competencia parcial, el más frecuente es un nivel de lectocomprensión en inglés, aunque la carrera de Terapia Ocupacional cuenta con una oferta plurilingüe que incluye la opción de un nivel de francés, inglés o portugués en los trayectos de formación básica. Por su parte, la Tecnicatura Universitaria de Química incluye dos niveles de inglés basados en la lectocomprensión y el vocabulario técnico, mientras que las carreras de Música y de Informática, incluyen un nivel II de inglés que abarca otra competencia parcial además de la lectura: la comprensión auditiva. En cuanto a la modalidad virtual, la oferta se circunscribe a cursos de inglés, lectocomprensión, dentro de las carreras pertenecientes a los Departamentos de Ciencia y Tecnología y Economía y Administración (Contenidos mínimos, Anexo III).

En contraste con el nivel de diplomatura, en los ciclos de formación superior, es decir, las licenciaturas, la oferta académica en LE incluye cursos relacionados con la lengua especializada en diferentes niveles: inglés I, II, inglés conversación y portugués para Comercio Internacional; inglés I a III, francés y portugués para Administración Hotelera; inglés I y II para la Licenciatura en Enfermería. En cuanto a la modalidad virtual, la oferta se amplía a cursos de inglés orientados a la oralidad para las carreras de Licenciatura en Comercio Internacional y Turismo y Hotelería (Contenidos mínimos, Anexo III).

Un relevamiento de cursos de idioma según las carreras de incumbencia y la cantidad de comisiones de los segundos cuatrimestre de 2013, 2016 y 2019, permite visualizar el siguiente cuadro de situación:

Tabla IV. Oferta cursos presenciales 2013

OFERTA CURSOS PRESENCIALES SEGUNDO CUATRIMESTRE 2013			
Idioma	INGLÉS	PORTUGUÉS	FRANCÉS
Cursos	Lectocomprensión anual: 26 Lectocomprensión cuatrimestral: 7 Profesorados: 2 Enfermería: 5 Administración Hotelera: 6 Comercio Internacional: 4 Informática: 1 Música: 1	Administración Hotelera: 4 Comercio Internacional: 3	Administración Hotelera: 2
Total	52	7	2
Total cursos presenciales: 61			

Fuente: elaboración propia.

Tabla V. Oferta cursos presenciales 2016

OFERTA CURSOS PRESENCIALES SEGUNDO CUATRIMESTRE 2016			
Idioma	INGLÉS (85%)	PORTUGUÉS	FRANCÉS
Cursos	Lectocomprensión anual: 21 Lectocomprensión cuatrimestral: 6 Administración Hotelera: 3 Comercio Internacional: 4 Enfermería: 4 Informática: 1 Tecnatura Universitaria en Química: 2 Música: 1	Lectocomprensión TO: 1 Administración Hotelera: 1 Comercio Internacional: 3	Lectocomprensión TO: 1 Administración Hotelera: 1
Total	42	5	2
Total cursos presenciales: 49			

Fuente: elaboración propia.

Tabla VI. Oferta cursos presenciales 2019

OFERTA CURSOS PRESENCIALES SEGUNDO CUATRIMESTRE 2019			
Idioma	INGLÉS	PORTUGUÉS	FRANCÉS
Cursos	Lectocomprensión anual: 13 Lectocomprensión cuatrimestral 13 Administración Hotelera: 6 Comercio Internacional: 6 Enfermería: 4 Informática: 1 Tecnatura Universitaria en Química: 2 Música: 1	Lectocomprensión TO: 2 Administración Hotelera: 1 Comercio Internacional: 2	Lectocomprensión TO: 2 Administración Hotelera: 1
Total	46	5	3
Total cursos presenciales: 53			

Fuente: elaboración propia.

Los datos de las Tablas IV, V y VI evidencian ciertos cambios en la oferta. En principio de 2013 a 2016 se registró el cambio de cursos de lectura comprensiva en inglés de modalidad anual a cuatrimestral, en coincidencia con la tendencia que se imponía desde las direcciones de las carreras en ofertar materias de cursadas cuatrimestrales. Entre otras razones, las cursadas más cortas permiten flexibilizar los trayectos y se adaptan mejor a las realidades laborales de los estudiantes, atravesadas por la inestabilidad horaria y de contratación. Hubo una reducción de comisiones de portugués en carreras de Economía y Administración, como consecuencia del cambio de estatus de las asignaturas de idiomas de obligatorias a electivas. Asimismo, desde 2016 comenzó a crecer la oferta de cursos virtuales debido a la

creación de nuevas carreras, como la Tecnicatura Universitaria en Seguridad del Trabajo e Higiene; y la ampliación de idiomas con la incorporación de cursos de lectura comprensiva en francés y portugués en la carrera de Terapia Ocupacional.

A continuación abordaremos el devenir de la producción de materiales didácticos para los diferentes cursos de ambas modalidades de dictado.

Materiales didácticos

Como mencionamos, en 2001 se creó la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales (TUCE), del Departamento de Economía y Administración, que se constituyó en la primera carrera de grado virtual que incorporó un nivel de idioma, inglés, orientado a la lecto-comprensión. Del mismo modo como sucedió con los seminarios de los Ciclos de Complementación Curricular con orientación en Lenguas Extranjeras, el curso Inglés I de la TUCE requirió de la publicación de una Carpeta de Trabajo para el dictado virtual pero, en contraste con el trabajo colaborativo de la carpeta de los seminarios de los CCC, la edición del Material Didáctico Multimedial (MDM) Inglés I en 2014 consistió en una edición a cargo de Virginia Duch. En 2015 se publicó la Carpeta de Trabajo del curso Inglés II para Administración Hotelera, Comercio Internacional y Turismo y Hotelería de UVQ, nivel correlativo al I, publicación realizada por la misma autora del Nivel I. A diferencia del nivel anterior, Inglés II avanzó en la especificidad disciplinar e incorporó aspectos de la lengua oral y aspectos para el desarrollo de la comprensión auditiva y el habla en lengua inglesa. Siguiendo con las carreras de grado virtuales, la creación de la Tecnicatura

Universitaria en Higiene y Seguridad en el Trabajo del Departamento de Economía y Administración, incorporó un nivel de inglés y en 2017 se publicó el material didáctico multimedial correspondiente. Como en los casos anteriores, la elaboración del material estuvo a cargo de la profesora Virginia Duch.

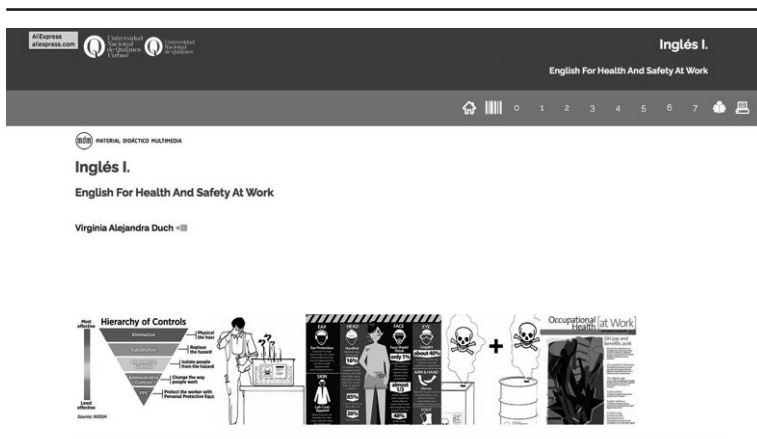


Figura 8. Material didáctico multimedial

Fuente: Duch, V. (2014). Bernal: Editorial Universidad Virtual de Quilmes. <https://repositorio.uvq.edu.ar/detail/1064/>

En cuanto a los materiales didácticos de los cursos presenciales, podemos observar que se implementan dos paradigmas alternadamente. Por un lado, los niveles de lectocomprensión en francés,

inglés y portugués elaboran *dossiers*. En cambio, los cursos para fines específicos de las carreras de Enfermería, Comercio Internacional y Administración Hotelera se basan en recursos didácticos del mercado editorial en complementación con fuentes de materiales auténticos diversos. A continuación compartimos las tapas de los *dossiers* diseñados por el equipo docente en diferentes períodos (Figuras 11 y 12).

En la creación de los materiales de los cursos de lectocomprensión en inglés participaron las docentes Gabriela Anselmo, Gimena Balcarce, Analía Biocca, Verónica Cayo, Cecilia de la Orden, Silvana Garófalo, María Rosa Mariani, María Rosa Mucci y Patricia Pugliese.

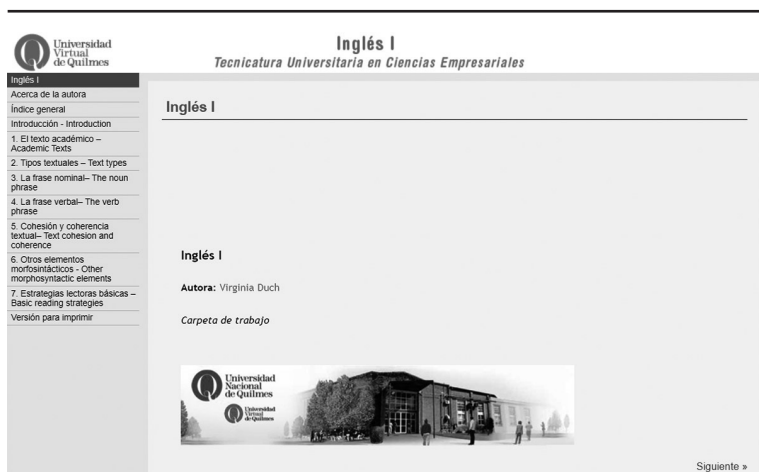


Figura 9. Material didáctico multimedial

Fuente: Duch, V. (2017). Bernal: Editorial Universidad Virtual de Quilmes.



Figura 10. Material didáctico multimedial

Fuente: Duch, V. (2015). Bernal: Editorial Universidad Virtual de Quilmes.

<https://repositorio.uvq.edu.ar/detail/1065/s>

La publicación *Inglés: Introducción a la lectocomprensión* (2015) es un trabajo realizado en colaboración entre Gabriela Anselmo y Silvana Garófalo, en formato PDF, que desarrolla los temas de un curso de lectocomprensión inicial y su secuenciación permite realizar un trayecto desde un nivel cero, o de falso principiante, hasta llegar a abordar la lectura de un artículo de investigación.

El mapa conceptual que incluye la publicación (Figura 13), además de permitir una rápida visualización de los contenidos más relevantes, sugiere el encuadre metodológico que se adopta para el dictado de la lectocomprensión en UNQ, desde los géneros discursivos y la lingüística textual. Por su parte, la aproximación didáctica de los cursos se enmarca dentro propuestas comunicativas, es decir, desde la visión de la lengua en uso, a partir del enfoque accional o por tareas-proyectos. Asimismo, las propuestas pedagógicas articulan con otras perspectivas como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).



Figura 11. Material didáctico elaborado por las docentes

Fuente: Universidad Nacional de Quilmes.



Figura 12. Inglés: Introducción a la lectocomprensión

Fuente: Anselmo, G. y Garófalo, S. (2016). Inglés: Introducción a la Lectocomprensión. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

En cuanto a los materiales didácticos para la enseñanza de idiomas con fines específicos se incorporan:

- Francés: Licenciatura en Administración Hotelera: *La classe* (2019); *Hôtellerie et restauration.com* (2007); *Tourisme.com* (2004); *Objectif express* A1, A2. *Le monde professionnel en français* (2013); *Bon voyage! Français du tourisme* A1, A2 (2017)³².

³²Jegou, D. y Vial, C. (2019). *La Classe*. Clé International; Corbeau, S., Dubois, Ch., Penfornis, J. L. y Semichon, L. (2007). *Hôtellerie et restauration.com*. Clé International; Corbeau, S., Dubois, Ch. y Penfornis, J. L. (2004). *Tourisme.com*. Clé International; Tauzin, B. y Dubois, A.L. (2013). *Objectif Express* A1, A2, *Le monde professionnel en français*. Hachette; Dussac, É. (2017). *Bon voyage! Français du tourisme* A1, A2. Clé International.

Mapa conceptual



Figura 13. Material didáctico elaborado por las docentes

Fuente: Universidad Nacional de Quilmes.

- Inglés: Licenciatura en Enfermería: *English for nursing 1* (2013); *English for nursing 2* (2007). Licenciatura en Comercio Internacional: *Business result intermediate* (2008); *Business result upper intermediate* (2018); *Business result advanced* (2013); *English for meetings* (2007); *English for presentations* (2010)³³.

³³Wright, R. y Cagnol, B. (2013). *English for nursing 1. Vocational English. Course Book*. Harlow: Pearson Education Limited; Wright, R. y Spada Symonds, M. (2011). *English for nursing 2*. Harlow: Pearson Education Limited; Thomson, K. (2007). *English for meetings*. Oxford: OUP; Nauntun, J. y Hughes, J. (2008). *Business result intermediate*. Oxford: OUP;

- Portugués: Licenciatura en Comercio Internacional: *Panorama Brasil. Ensino de português do mundo dos negócios* (2006)³⁴.



Figura 14. Materiales consultados de editoriales

Fuente: Cle Internacional.

Con respecto al sistema de evaluación, todas las asignaturas de lenguas extranjeras se califican con nota numérica y tienen diez créditos curriculares. Sin embargo, en los inicios de la UNQ, el requisito de Inglés lectocomprensión, como el de Informática, se evaluaba con las calificaciones Aprobado/Desaprobado y no otorgaba créditos. En 2011 el sistema de evaluación de los requisitos se modificó y el cambio a calificación numérica, así como la asignación de créditos, permitieron

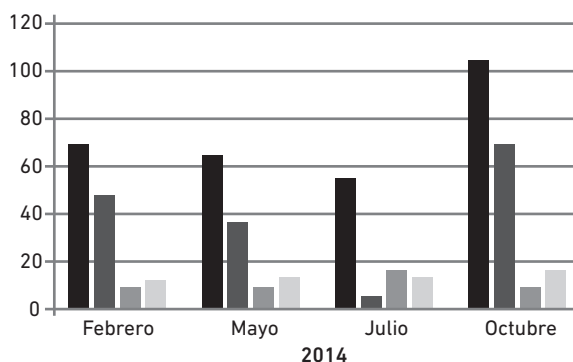
Duckworth, M. y Hughes, J. (2018). *Business result upper intermediate*. Oxford: OUP; Baade, K., Holloway, C., Scrivener, J. y Turner, R. (2013). *Business result advanced*. Oxford: OUP; Grussendorf, M. (2010). *English for presentations*. Oxford: OUP.

³⁴Ponce, H., Burim, S. y Florissi, S. (2006). *Panorama Brasil. Ensino de português do mundo dos negócios*. São Paulo: Editora Galpão (PB).

equiparar a los cursos de lectocomprensión con las demás asignaturas, iniciativa que reconoce la importancia de las lenguas dentro de la formación en el nivel superior.

Por otra parte, la evaluación del requisito inglés modalidad libre es una de las instancias que más estudiantes reúne en cada convocatoria. Esta supone una preparación previa en forma autónoma por parte de los candidatos y es, además, la opción elegida por aquellos alumnos que ya cuentan con un nivel de competencia de lectura de textos académicos en el idioma. No obstante, las propias apreciaciones de los estudiantes sobre los niveles de competencia y la falta de preparación o desconocimiento del formato de examen afectan el desempeño de los estudiantes. Según un relevamiento realizado en 2017 para las *II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad* de la UNQ, sobre las experiencias de rendir libre inglés, los estudiantes relatan: “me da miedo el examen libre”; “tengo amigos que rindieron y me insisten a que me presente y otros en cambio me dicen que es mejor cursar”; “prefiero cursar cuatrimestral y repasar porque hace mucho que dejé mis estudios de inglés”; “los tutores de la carrera aclaran que para rendir hay que tener un buen nivel y si es menor podemos cursar el cuatrimestral”; “me presenté y me fue mal, no me preparé y pensaba que era como lo que veía en la cultural”; “los casos que conozco que rindieron se prepararon y les fue bien, era parecido a los exámenes” (Castiñeira *et al.*, 2017).

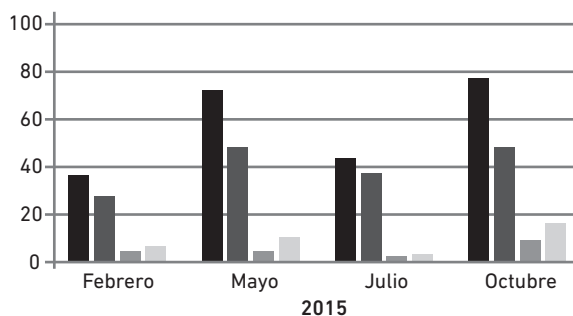
Hasta el 2019 el examen libre de lectura comprensiva en inglés tenía un formato común, pero los textos se relacionaban con el Departamento o la escuela de pertenencia de los estudiantes: Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales, Economía y Administración y Artes. En el relevamiento de 2017 mencionado, se compararon los



■ Inscripciones ■ Aprobados ■ Desaprobados ■ Ausentes

Gráfico 1. Inscripciones, aprobados, desaprobados y ausentes mesas libres inglés 2014

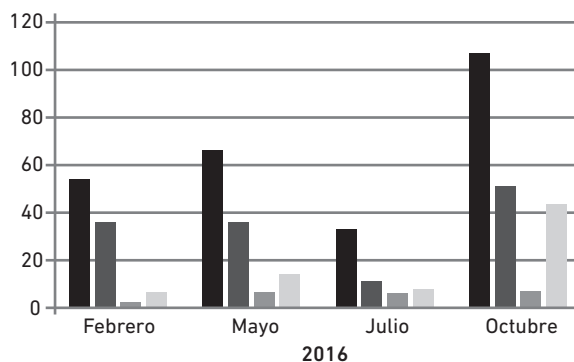
Fuente: Castiñeira et al. (2017). La instancia de acreditación libre de lectocomprensión en inglés de UNQ: mitos, creencias y realidades. II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad UNQ.



■ Inscripciones ■ Aprobados ■ Desaprobados ■ Ausentes

Gráfico 2. Inscripciones, aprobados, desaprobados y ausentes mesas libres inglés 2015

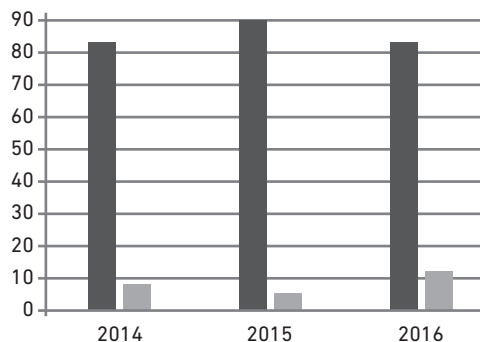
Fuente: Castiñeira et al. (2017). La instancia de acreditación libre de lectocomprensión en inglés de UNQ: mitos, creencias y realidades. II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad UNQ.



■ Inscriptos ■ Aprobados ■ Desaprobados ■ Ausentes

Gráfico 3. Inscriptos, aprobados, desaprobados y ausentes mesas libres inglés 2016

Fuente: Castiñeira et al. (2017). La instancia de acreditación libre de lectocomprensión en inglés de UNQ: mitos, creencias y realidades. II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad UNQ.



■ Aprobados ■ Desaprobados

Gráfico 4. Aprobados y desaprobados mesas libres 2014-2016

Fuente: Castiñeira et al. (2017). La instancia de acreditación libre de lectocomprensión en inglés de UNQ: mitos, creencias y realidades. II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad UNQ.

porcentajes de estudiantes inscriptos, aprobados, desaprobados y ausentes en las mesas libres de inglés entre 2014 y 2016 y que arrojan los siguientes datos: A partir del brote de la pandemia del COVID-19 el examen libre de lectura comprensiva en inglés se simplificó a un modelo único para todas las carreras, como puede observarse en los Gráficos 1, 2, 3 y 4 (Castiñeira *et al.*, 2017).

Las variaciones entre los porcentajes de cada llamado no sufren grandes cambios. Los gráficos muestran una tasa de aprobación que ronda el 85% y una de reprobación en torno al 15% promedio entre los tres años comparados. Entre las condiciones de administración, cabe destacar que el tiempo asignado es de una hora y media, sin uso de diccionario. Por las voces de los estudiantes y docentes, se observa que una clave para lograr el éxito en esta instancia reside en los niveles de competencia que cada estudiante posee, sus trayectos previos y el adecuado acceso a la información en cuanto al formato del examen y los contenidos.

Políticas académicas

La creación de un área disciplinar específica en 2011 permite la centralización de distintas demandas, iniciativas y proyectos que comienzan a cristalizarse en una agenda propia del área con alcance más allá de la currícula obligatoria de las carreras. Una de las primeras iniciativas consistió en el desarrollo de jornadas y talleres destinados a los docentes de idiomas de la institución, declarados de interés académico por el Consejo Departamental de Ciencias Sociales, que instauraron un circuito de actividades de capacitación, actualización y reflexión sobre la práctica docente con el siguiente derrotero:

Tabla VII. Cursos de capacitación ALE

	TEMARIO	FECHA	DISERTANTE/S
1	Diseño Curricular y Evaluación	2014, 21-28 de febrero	Sandra Revale
2	Ejes para una Propuesta de Enseñanza de Lectocomprensión en Lengua Extranjera Resolución (C.D.) N° 009/15	2015, 4 de marzo	Estela Klett
3	Motivation and ICT in the EAP Class Resolución (C.D.) N° 109/15	2015, 12 de agosto	Silvana Garófalo
4	Motivation and ICT in the EAP Class. La Ubicuidad y las Lenguas Extranjeras: Un Acercamiento Flexible al Uso de TIC en el aula Presencial Resolución (C.D.) N° 109/15	2015, 12 de agosto	Analía Biocca y Verónica Cayo
5	El discurso académico-científico. Análisis de necesidades y selección de textos a utilizar en cursos para fines específicos en lengua extranjera Resolución (C.D.) N° 215/ 15	2016, 7 de marzo	Nancy Luján Fernández
6	¿Qué caminos para propiciar el plurilingüismo? Resolución (C.D.)N° 021/17	2017, 10 de marzo	Estela Klett

	TEMARIO	FECHA	DISERTANTE/S
7	La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina. Resolución (C.D.) N° 036/18	2018, 8 de marzo	Roberto Bein
8	El paper de investigación. Resolución (C.D.) N° 202/18	2019, 15-16 de marzo	Beatriz Castiñeira y M. Rosa Mucci

Fuente: Consejo Departamental de Ciencias Sociales, UNQ.

La tabla anterior (VII) permite observar el amplio abanico de las temáticas trabajadas que van desde problemáticas específicas relacionadas con la didáctica de las lenguas extranjeras, como el diseño de propuestas curriculares, la evaluación, la selección de textos y el abordaje de géneros para cursos de lenguas con fines específicos, hasta ejes transversales y de mayor alcance, como las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el plurilingüismo y las políticas lingüísticas.

Las jornadas sobre diseño curricular y evaluación se centraron en la elaboración de objetivos según niveles de manejo de idioma y especificidad científica/profesional; el diseño de descriptores lingüísticos de acuerdo a los sistemas del lenguaje y a las macrohabilidades lingüísticas, la interpretación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), los requisitos para el proceso de evaluación, los tipos y formas de evaluación, sus características como así también la elaboración y administración de instrumentos de seguimiento y evaluación. Por su parte, el seminario sobre la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera abordó el encuadre teórico-metodológico de la lectura en lengua extranjera en la universidad, las estrategias lectoras

relacionadas con la construcción del sentido textual, los géneros y tipos de textos, los textos académicos, así como también la progresión en el tratamiento de los textos a través de diferentes criterios a utilizar y la relación texto-lector. En este sentido, la jornada sobre el discurso académico-científico también se centró en el proceso de lectura en la universidad pero también incluyó como ejes específicos: la alfabetización académica, la universidad como comunidad discursiva, las características del discurso académico-científico, su retórica y el proceso de selección de textos académicos-científicos: criterios para la evaluación de fuentes. La jornada sobre el género discursivo *paper* tuvo como propósito lograr una mirada en común sobre el trabajo de investigación académica y realizar una construcción grupal de la evaluación sobre la lectocomprensión del *paper* entre los docentes del equipo de lenguas extranjeras. Se abordaron diferentes tipos de artículos de investigación tales como *papers* teóricos, IMRAD³⁵, comunicaciones cortas así como también aspectos de la estructura del género. Por otro lado, se trabajaron factores lingüísticos y discursivos: expresiones mitigantes (*hedges*), intensificadores (*boosters*), entre otros, que en términos de Kerbrat-Orecchioni se denominan *subjectives* (en Maingueneau, 2003).

En cuanto a las capacitaciones relacionadas con temáticas transversales, los primeros ejes responden a necesidades de las nuevas audiencias de los cursos de lectocomprensión; ya que sus cursantes, en su mayoría, se inician en la práctica de lectura de textos académico-científicos, que difieren de aquellos de sus trayectos de la escolaridad secundaria y más aún de sus prácticas de lectura cotidiana

³⁵IMRAD: Introducción, Metodología, Resultados, Análisis y Discusión.

relacionadas al ámbito digital casi exclusivamente. En este sentido, los talleres sobre la motivación y el uso de TIC para cursos de fines académicos se centraron en la presentación de un amplio abanico de estrategias, tareas y experiencias como posibles herramientas pedagógicas de apoyo y de complementación de la clase presencial.

Por su parte, la jornada de 2017 giró hacia una problemática de la agenda global del campo de las lenguas: el plurilingüismo, que permitió la revisión y el acercamiento a nuevas categorías tales como plurilingüismo, multilingüismo, equilingüismo, competencia plurilingüe pluricultural y representaciones sociales del plurilingüismo. En líneas generales, el seminario se orientó, según se establece en los objetivos del material de apoyo, a brindar a los docentes una formación en el ámbito del plurilingüismo con el fin de:

analizar los caminos a seguir para cambiar las representaciones sociales existentes como en prever los instrumentos pertinentes para favorecer el respeto por las lenguas y culturas extranjeras. Se propondrán actividades a privilegiar a la hora de pensar cómo compartir y difundir una propuesta plurilingüe e intercultural. (Klett, 2015)

En cuanto al seminario sobre la situación de las lenguas extranjeras en la Argentina, el temario incluyó aspectos de la glotopolítica, representaciones sociolingüísticas e ideologías lingüísticas. La formación se centró en diferentes ejes, a saber: la evolución de las políticas lingüísticas a través de los años, la formación docente, la lingüística de las migraciones, los factores previos y posteriores a la migración, los lingüístico-estructurales, los sociales y demográficos y los político-lingüísticos. Finalmente, se abordó la situación del francés, del inglés

y del portugués en la Argentina en dos períodos, desde la época colonial hasta comienzos del siglo XX y desde comienzos del siglo XX hasta los años noventa.

El circuito de jornadas de capacitación, actualización y reflexión descrito ofreció un marco de trabajo que permitió vehicular y profundizar la discusión de temas de agenda/de las lenguas de manera intra-institucional pero, a la vez, generó la necesidad de intercambiar perspectivas con otros y nuevos interlocutores. En este sentido, con el fin de articular las lenguas con los otros campos del quehacer científico y profesional, y en sintonía con el carácter/las políticas académicas desplegadas por el Departamento de Ciencias Sociales, el área impulsó el lanzamiento de las *Jornadas Institucionales “Lengua, Cultura e Identidad”* de periodización bianual y que contaron hasta 2019 con las convocatorias/ediciones que se ven reflejadas en la Tabla VIII.

Desde su apertura, las jornadas tuvieron como objetivo principal la generación de un espacio de encuentro donde compartir saberes y experiencias, que permitiera fortalecer los lazos entre todos aquellos interesados, académicos y profesionales del campo de las lenguas en particular, las disciplinas en general y la comunidad universitaria en su totalidad. La primera jornada contó con un panel de apertura con personalidades referentes de las tres lenguas que conforman el área de LE en la UNQ al momento: francés, inglés y portugués, además de la lengua vehicular institucional: el español. Las segundas jornadas tuvieron como lema los “Desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad”, mientras que las terceras jornadas se centraron en “La transversalidad de las lenguas en el ámbito científico-académico”.

El carácter plurilingüe de la propuesta se integra, a su vez, con la perspectiva interdisciplinar y la mirada intercultural de las lenguas, cristalizado tanto en los programas como en los paneles y mesas debate de las diferentes ediciones, como podemos observar en las Figuras 15, 16 y 17.

Tabla VIII. Jornadas Lengua, Cultura e Identidad 2015, 2017 y 2019

EDICIÓN	PANEL DE APERTURA
I Jornada Lengua, Cultura e Identidad 12 de junio de 2015 Res. (CD/CS) N° 038/15	Claudia Ferradas “La mirada del otro: (re) conocernos a través de las literaturas en lenguas extranjeras”. Patricia Franzoni “Educación universitaria e integración regional: el papel de la formación lingüística en el nivel superior”. Rosana Pasquale “La identidad de los profesores de lenguas extranjeras: un recorrido por las biografías lingüísticas”. Sara Pérez “Lenguaje, identidades y tecnologías digitales. Una perspectiva discursiva”.
II Jornada Lengua, Cultura e Identidad: Desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad 7 y 8 de septiembre de 2017	Rosana Pasquale “Las <i>marginalia</i> como huellas de las lenguas, las culturas y las identidades en construcción”. Silvana Garófalo “Los desafíos del plurilingüismo y la interculturalidad en la Universidad Nacional de Quilmes”. Nancy Díaz Larrañaga
III Jornada Lengua, Cultura e Identidad: La transversalidad de las lenguas en el ámbito científico-académico 26 y 27 de septiembre de 2019	Diego Golombek “Lengua franca, lengua científica”. Virginia Unamuno “Aprender entre lenguas. Perspectivas plurilingües sobre las lenguas, su uso y su transmisión”.

Fuente: Departamento de Ciencias Sociales, UNQ.

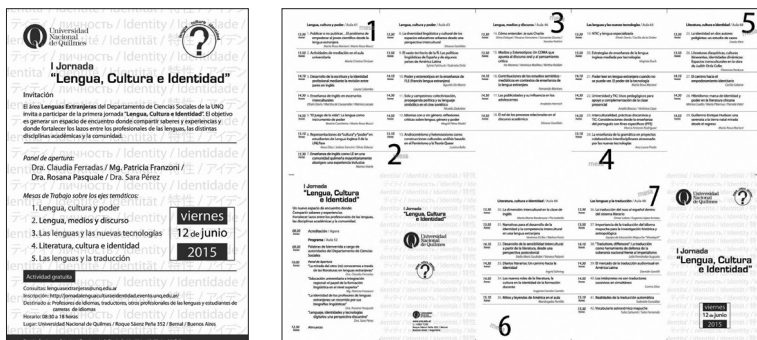


Figura 15. Flyer y programa de la Primera Jornada Lengua, Cultura e Identidad, 2015

Fuente: Universidad Nacional de Quilmes.

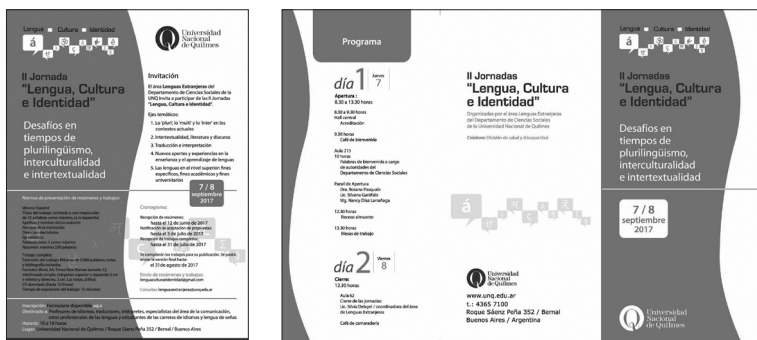


Figura 16. Flyer y programa de las Segundas Jornadas Lengua, Cultura e Identidad, 2017

Fuente: Universidad Nacional de Quilmes.

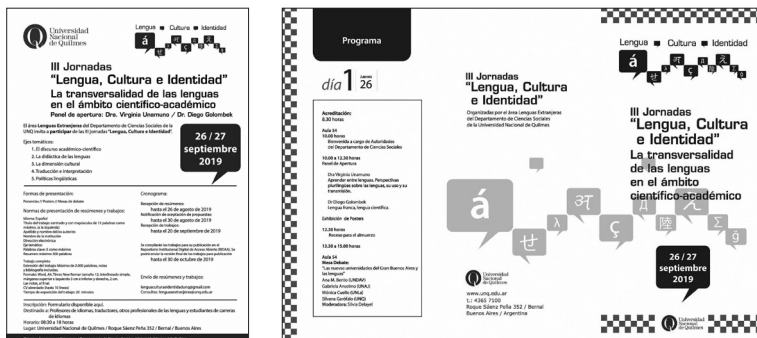


Figura 17. Flyer y programa de las Terceras Jornadas Lengua, Cultura e Identidad, 2019
Fuente: Universidad Nacional de Quilmes.

Asimismo, las jornadas han impulsado la publicación *Las lenguas en la universidad. Hacia una nueva realidad plurilingüe*, compilada por Garófalo (2017)³⁶, con las producciones de la primera edición; y la publicación *Las lenguas en la universidad: desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad*, compilada por Delayel (2018)³⁷, que incluye las comunicaciones de la segunda edición (Figura 18). Dado que la compilación de los trabajos de la tercera edición de las jornadas coincidió con la irrupción de la pandemia, la tarea debió ser suspendida frente a otras demandas urgentes.

³⁶Ver: <https://ediciones.unq.edu.ar/474-las-lenguas-en-la-universidad-hacia-una-nueva-realidad-plurilingue.html>

³⁷Ver: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1021>



Figura 18. Compilaciones de las comunicaciones de las Primeras y Segundas Jornadas Lengua, Cultura e Identidad (2015-2017)

Fuente: Garófalo, S. (Comp.) (2017). Universidad Nacional de Quilmes.

<http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/libros/las-lenguas-en-la-universidad-hacia-una-nueva-realidad-plurilingue-comunicaciones-de-la-i-jornada-lengua-cultura-e-identidad/>

Delayel, S. (Comp.) (2018). Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1021>

Usos académicos de las lenguas extranjeras

Los usos de las lenguas a los que nos referiremos en este apartado se refieren a las prácticas lingüísticas relacionadas con el ámbito académico y, en particular, las vinculadas a las esferas de la docencia e investigación. Para analizar los usos lingüísticos en LE, nos remitimos al

corpus de la investigación³⁸ que dinamizó la escritura de este libro y que tuvo como universo de estudio a docentes investigadores (85 en total) quienes respondieron una encuesta³⁹ en línea y que pertenecen a las carreras de grado de los departamentos de Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Economía y Administración y la Escuela Universitaria de Artes aunque, en algunos casos, también se desempeñan en carreras de posgrado⁴⁰. Además, el grupo de estudio⁴¹ incluyó una selección de directivos de las carreras de grado de los departamentos y la escuela universitaria, como así también de autoridades de Rectorado, de las Secretarías: Académica, Extensión Universitaria, Investigaciones, Posgrado, Virtual; de la Dirección de Relaciones Institucionales,

³⁸Proyecto de investigación *Las lenguas extranjeras en la UNQ: prácticas, representaciones y políticas lingüísticas en sus 30 años de historia* del Departamento de Ciencias Sociales. UNQ.

³⁹Ver Anexo IV. Encuesta a docentes investigadores UNQ.

⁴⁰Carreras de grado: Diplomaturas en Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Economía y Administración; Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios, Producción Digital; Profesorados en Ciencias Sociales, Comunicación Social, Educación e Historia; Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales; Licenciatura en Gestión de Medios Comunitarios, Producción Digital; Licenciatura en Automatización y Control Industrial, Biotecnología, Informática, Ingeniería en Alimentos; Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación Social, Historia, Educación, Terapia Ocupacional; Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración, Administración Hotelera, Comercio Internacional, Economía del Desarrollo, Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales, Turismo y Hotelería; Licenciatura en Artes Digitales, Composición con Medios electroacústicos, Música y Tecnología. Carreras de posgrado: Diploma en Ciencias Sociales; Diploma en Gestión Integral de Empresas, Industrias y de Servicios; Especialización en Criminología; Especialización en Comunicación Audiovisual; Especialización en Docencia en Entornos Virtuales; Maestría en Comunicación Audiovisual; Maestría en Educación, Maestría en Filosofía.

⁴¹Más de la mitad de los docentes-investigadores encuestados, el 52,4%, tiene entre 36 y 50 años y casi el 35% entre 51 y 65 años, mientras que menos del 3% pertenece al grupo de más de 66 años y el 11% restante a la franja de menos 35 años.

y de autoridades del Departamento de Ciencia y Tecnología y de la Escuela Universitaria de Artes, de autoridades de la División de Salud y Discapacidad que participaron en entrevistas (20 en total). El *corpus* de datos se complementa con fuentes primarias que contemplan una selección de Informes de Memoria, Resoluciones y Reglamentos de la UNQ así como de otros organismos oficiales.

Los usos de las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes se enmarcan dentro de las tres grandes funciones características de las instituciones universitarias: la investigación, la docencia y la extensión; e incluyen un amplio rango de prácticas sociales relacionadas con propósitos académicos, científicos, profesionales y comunitarios. Desde la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS) podemos centrarnos en la práctica como unidad de estudio (Gherardi, 2016) entendida como un fenómeno situado, acontecido en el aquí y ahora, así como también históricamente constituido y dependiente de su trayectoria (Fardella y Carvajal Muñoz, 2018, p. 2). Por su parte, autores como Reckwitz (2002), Schatzki (2001) y Shove (2012), conciben a las prácticas como formas de hacer y/o decir que “surgen de la interrelación espacio temporal de tres elementos: competencias, sentidos y materialidades” (Ariztía, 2017, p. 224). Teniendo en cuenta que las prácticas en lenguas extranjeras de la UNQ se vinculan con actividades relacionadas con la docencia, la investigación, la divulgación y la internacionalización de la educación superior, pueden ser entendidas como prácticas académico-científicas. El análisis de los usos de las LE a continuación relevados se estructura en términos de saberes, necesidades y expectativas sobre las prácticas académico-científicas en lenguas extranjeras.

Según los datos relevados en las encuestas, las lenguas extranjeras que se utilizan en las actividades académicas y científicas en la UNQ

son el inglés, el portugués, el francés, el italiano, el latín, el catalán, el japonés, y el alemán: orden que da cuenta de la frecuencia de uso. Con relación a las macrohabilidades lingüísticas, la comprensión lectora se presenta como la habilidad más empleada, seguida por la comprensión auditiva, la traducción, la escritura y la comunicación oral. En consonancia con otras publicaciones (*cfr. Informe British Council en García et al., 2019; Bein, 2020*), el inglés aparece como la lengua de más amplia utilización y su justificación remite a su estatus dentro de la comunidad científica internacional en general, y dentro del campo de las ciencias de la vida en particular; como así también a su rol en la comunicación global. En cuanto al uso de otras lenguas, su explicación está basada en relación con campos disciplinares y actividades productivas específicas, como por ejemplo el francés para el área de la educación y de las ciencias humanas en general; el portugués y su vinculación regional, el Mercosur y la industria alimentaria, el comercio y el turismo; el italiano y el francés en lo que respecta a la Unión Europea.

En cuanto a las prácticas académico-científicas más frecuentes en la UNQ se identifican aquellas relacionadas con la escritura científica: resúmenes, *papers*, artículos científicos, postulaciones para becas de estudio, intercambio, trabajo; la lectura de bibliografía especializada y actualizada, que demanda conocimiento de vocabulario técnico y específico, así como de estrategias de traducción; la comunicación oral: presentaciones de trabajos científicos e investigaciones, interacción en redes profesionales y equipos de trabajo, socialización en eventos internacionales, comprensión de presentaciones orales de especialistas extranjeros, visualización de materiales audiovisuales, entrevistas con interlocutores no hispanohablantes. El desarrollo de las prácticas descritas está determinado por el grado de manejo de los idiomas

por parte de los interlocutores como así también por las herramientas de apoyo con las que cuentan para su realización. La mayoría de los informantes declara que cuenta sólo con una formación básica o parcial en los idiomas y reconoce el empleo de dispositivos tales como traductores en línea, diccionarios especializados, asistencia de expertos en lenguas, contratación de servicios de traducción para lograr la comunicación y transmisión de conocimientos. Sin embargo, los participantes del estudio consideran la necesidad de continuar su capacitación en idiomas dentro del marco de la formación de docencia e investigación universitaria que permitiría según sus declaraciones “dialogar con el mundo de otra manera”, “fortalecer el desarrollo de competencias personales, mejorar la actuación profesional individual y la producción académica y científica institucional en su conjunto”.

A propósito de las necesidades específicas de los docentes investigadores en relación con las lenguas extranjeras, emerge la preocupación acerca de la lengua especializada de diferentes campos de estudio dependientes de los Departamentos de Ciencia y Tecnología, Economía y Administración, Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Artes. Asimismo, se relevan demandas de capacitación relativas a la escritura académica en diferentes lenguas: inglés, francés y portugués, así como también de talleres de escritura y oralidad con propósitos diferenciados por competencias y por disciplinas: vocabulario técnico, conversación, presentaciones orales, publicaciones científicas, negocios, turismo, biociencias. Por otro lado, y en complementariedad con lo expuesto, los participantes expresan sugerencias de distintos dispositivos de apoyo y consulta sobre el uso de los idiomas orientados a la revisión de textos, la traducción de manuscritos, la asistencia sobre

términos técnicos y de géneros discursivos específicos para presentaciones orales, informes, *abstracts*, entre otros.

En cuanto a las prácticas académico-científicas relacionadas con las actividades docentes, el estudio indaga acerca de la inclusión de bibliografía en lengua extranjera en las asignaturas que los entrevistados y encuestados dictan. La decisión acerca de la inclusión de bibliografía en lengua extranjera así como la definición respecto de qué lengua/s extranjera/s elegir está determinada por una serie de factores, entre los que aparecen: el nivel del curso, de grado o de posgrado; el perfil de los estudiantes destino: estudiantes del ciclo introductorio o avanzados, y el campo disciplinar/la disciplina que se dicta.

Un criterio común entre los docentes es el carácter diferente que adquiere la bibliografía en lengua extranjera para los cursos de posgrado: obligatoria y optativa/complementaria, mientras que para los de grado es sólo optativa o complementaria, tal como ilustran las siguientes citas de los encuestados: “sólo recomiendo, librado a la voluntad del estudiante” (Ciclo introductorio/grado); “en grado: biblio en castellano. En posgrado: en inglés y portugués”; “[en el grado] no se pone como obligatoria, como sugerencia”; “creo que en grado no corresponde esa exigencia [bibliografía en LE]”; “es bibliografía optativa, muchas veces incluyo traducciones también”; “la incluyo, en idioma inglés, pero estoy convencida de que los estudiantes, aún en posgrado, no las leen porque desconocen el idioma y es un esfuerzo adicional la lectura en otro idioma”; “muchos estudiantes no están dispuestos a hacer el esfuerzo. Simplemente, omiten esos textos”.

Por otro lado, en el caso del dictado de cursos introductorios o de materias de los trayectos de formación básica, ciclos de Diplomatura, por ejemplo, varios docentes expresan que la inclusión de bibliografía

en LE constituye una demanda extra, innecesaria y no pertinente para parte del estudiantado. En este sentido, argumentan que no todos los alumnos cuentan con los recursos lingüísticos necesarios para abordar textos en LE como la bibliografía del curso, y además, expresan que no tienen acceso a insumos que den cuenta de los niveles de competencia en idiomas de sus estudiantes. Los siguientes enunciados se orientan en este sentido: “trato de no incluir bibliografía en LE para hacer más accesible los textos a los alumnos”; “no [incluyo], mi materia es introductoria”; “no porque doy clases en una tecnicatura, apenas comprenden los textos en español y les parece compleja la teoría”; “la materia que dicto es una de los primeros años, al ingreso y hay bibliografía en español. Es inapropiado exigir que manejen otro idioma”.

Cabe destacar que en los casos donde la inclusión de cierta bibliografía en lengua extranjera es casi inevitable, como por ejemplo en asignaturas del Departamento de Ciencia y Tecnología, varios docentes realizan traducciones propias de los textos para facilitar la comprensión de los estudiantes: “sí, incluyo en tanto lo traduzco”; “sí, incluyo y traduzco una parte para obtener información y generar apuntes en español para los estudiantes”; “al menos en el grado creo que no debería ser exigible, o debería ofrecérsela traducida, cosa que sí he hecho”; “la bibliografía se da como complementaria o se traduce por las docentes”.

Por lo demás, observamos que las enunciaciones de los participantes del estudio evidencian ciertos aspectos que cobran relevancia para el análisis de las lenguas extranjeras y los usos de bibliografía en la currícula, a saber: el capital lingüístico (Bourdieu, 1999) de los estudiantes al ingresar al nivel superior, sus trayectorias educativas y las estrategias docentes relacionadas a los procesos de alfabetización académica. En cuanto al capital lingüístico que los estudiantes poseen,

o repertorio lingüístico (Gumperz, 1977), en muchos casos se observa la ausencia o falta de dominio de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes ingresantes. En relación con las trayectorias educativas, el estudio da cuenta de cierta heterogeneidad en cuanto al manejo de las lenguas, varios docentes investigadores consignan “no todos [los estudiantes] manejan LE” e inclusive advierten ciertas deficiencias o dificultades en las habilidades académicas: “apenas comprenden los textos en español, y les parece compleja la teoría”. Por otro lado, los docentes implementan estrategias orientadas al fortalecimiento de los procesos de alfabetización académica de sus estudiantes cuando reconocen que traducen los textos.

El perfil de los estudiantes destino de la bibliografía en LE es también un criterio a ponderar a la hora de decidir su inclusión en la currícula. Aquí se consideran las características que diferencian a los estudiantes de niveles introductorios de aquellos de los ciclos superiores. Según se desprende de las respuestas de los docentes, los estudiantes ingresantes al nivel superior, en ciertos casos, requieren del fortalecimiento de sus trayectorias educativas, de sus procesos de alfabetización académica y de la ampliación de sus repertorios lingüísticos en LE. Por eso, los docentes consideran que la inclusión de bibliografía en LE es factible para estudiantes avanzados y afianzados en sus trayectorias universitarias.

Por otra parte, el tipo de disciplina que se trabaje afecta directamente la selección de textos en lengua extranjera. Tal es el caso de algunas materias de las carreras del Departamento de Ciencia y Tecnología y de la Escuela Universitaria de Artes; al no estar disponible la bibliografía en español se utilizan textos directamente en lengua original. Compartimos a continuación lo dicho por los encuestados:

“por no haber traducciones disponibles, con relación a la bibliografía científica, es casi exclusivamente en inglés”; “la bibliografía de la disciplina es en inglés. Las traducciones no son las más adecuadas”; “incluimos porque la bibliografía de la asignatura se encuentra mayormente en otros idiomas y es relevante para los alumnos, ya que cubre la mayor parte del contenido de la misma”, “uso bibliografía técnica sobre *software* que no está en español”; “porque es importante que los alumnos se encuentren con este tipo de publicaciones (*papers* o publicaciones periódicas) durante su formación, ya que luego lo harán durante su desarrollo profesional”; “por las actualizaciones disciplinarias en investigaciones a nivel global”; “sí, incluyo bibliografía pero sólo en posgrado, ficción televisiva e investigaciones brasileras”.

En cuanto a la selección de las lenguas extranjeras de la bibliografía en la UNQ, tal como se observa en las expresiones anteriores, la lengua con mayor presencia es el inglés, en particular en asignaturas relacionadas con Ciencia y Tecnología, seguida del portugués y el francés, en carreras de Economía y Administración, y el alemán y el catalán en materias de la Escuela Universitaria de Artes. A continuación en el Gráfico 5 ilustramos los porcentajes de uso de bibliografía en LE en los cursos de grado de la UNQ⁴².

Si bien las reacciones de los estudiantes sobre la lectura de textos en lenguas extranjeras no son un criterio que influya en la decisión de los docentes para incluir bibliografía en LE, la mitad de los docentes investigadores consultados reconoce que la inclusión de textos en LE genera diferentes tipos de reacciones por parte de sus estudiantes. En algunos casos se advierten respuestas negativas, ya que los

⁴²Ver Anexo IV. Encuesta a docentes investigadores UNQ.

estudiantes manifiestan dificultades de comprensión, piden la versión en español o la traducción por parte del docente; mientras que en otros, se observan quejas o respuestas más emocionales vinculadas con la frustración, la vergüenza, el asombro, el miedo y hasta el enojo.

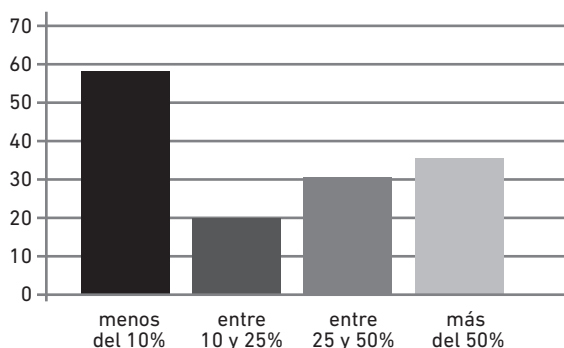


Gráfico 5. Porcentajes de uso de bibliografía en LE

Fuente: Proyecto de Investigación “Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia”. Departamento de Ciencias Sociales, UNQ.

Asimismo, la pertinencia de la inclusión de bibliografía en lengua extranjera en los cursos de grado y posgrado de la UNQ está atravesada por distintas percepciones de los docentes investigadores que se vinculan a la importancia del rol que juega el aprendizaje de lenguas extranjeras para la formación integral de los estudiantes, y por añadidura, para su futuro desempeño profesional. Así lo evidencian las siguientes respuestas: “me parece importante dar el texto en lengua

original, por ejemplo a autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Bourdieu”; “sugeriría alentar la lectura de artículos en idioma original cuando son fundamentales o centrales a las investigaciones particulares”; “mis conocimientos de francés y alemán me han ayudado en la bibliografía pero para un doctorado internacional se requiere de la escritura en la lengua extranjera del trayecto formativo y la exposición y defensa en la lengua de la tesis”; “trato de incentivar la lectura de textos en inglés. Es una capacidad central de un graduado universitario hoy”; “es importante que las y los alumnos se encuentren con este tipo de publicaciones durante su formación, ya que luego lo harán durante su desarrollo profesional”. Por lo tanto, se observa consenso entre los docentes investigadores en cuanto a la *función formativa* de las lenguas extranjeras en el nivel superior.

A partir de los diferentes aspectos abordados, vemos que el análisis sobre el uso de bibliografía en lengua extranjera en las carreras de la UNQ, refleja ciertas características que pueden reducirse a tres ejes, ya mencionados, vinculados al campo de estudio, el nivel de dictado y el carácter de la bibliografía. Las materias relacionadas con el Departamento de Ciencia y Tecnología son las que más bibliografía en LE incluyen, seguidas de las del Departamento de Economía y Administración, la Escuela Universitaria de Artes y el Departamento de Ciencias Sociales. En cuanto al nivel de dictado, en los trayectos de formación básica y los cursos introductorios hay una tendencia a evitar el uso de textos en lenguas extranjeras, mientras que en los ciclos superiores y el nivel posgrado se incluyen textos en LE y en diferentes idiomas. Finalmente, el carácter de la bibliografía también tiene correlación con el nivel de dictado, ya que en el caso del pregrado y grado es optativa, pero en posgrado se la considera tanto optativa como obligatoria.

Por lo expuesto, podemos concluir que el uso de bibliografía en LE en la currícula de la UNQ evidencia la existencia de dos paradigmas de intervención didáctica: uno de *mínima* y otro de *máxima* inclusión que, a su vez, están determinados por la disciplina dentro de la que se encuadran las materias, el grupo de estudiantes destino y el carácter de la bibliografía. Por otro lado, la inclusión de bibliografía en LE se sustenta en las percepciones de los docentes que reconocen que el acceso a fuentes bibliográficas en lenguas vernáculos constituye parte de la función formativa de las lenguas en el nivel superior.

Otro aspecto abordado en la investigación relacionado a los usos, se vincula con los idiomas y los niveles impartidos en las carreras de grado. Varios informantes justifican la inclusión de trayectos técnicos en lenguas extranjeras en carreras de Ciencia y Tecnología, el acceso a la lectocomprensión básica y de cursos de lengua especializada, según la carrera que lo requiera, tal como evidencian los siguientes enunciados: “donde hay más niveles de lenguas es en las carreras que lo han requerido, por ejemplo Economía y Administración; y que incluyen diferentes competencias: oralidad, escritura, lectura. Los niveles se ofrecen acorde a las necesidades y requisitos de las carreras”; “en tecnología hay mucha bibliografía anglosajona”; “la universidad debe brindar un nivel básico y habría que revisar el tema de la continuidad de los niveles formativos anteriores a la educación superior de los estudiantes”; “los niveles de lenguas extranjeras [en UNQ] son suficientes, depende de las necesidades de cada carrera y además está extensión para articular”.

En relación con las necesidades vinculadas al ámbito de la investigación, los entrevistados expresan que: “a los miembros más jóvenes de la Secretaría de Investigación se les sugiere hacer los cursos de inglés de extensión para poder manejarse con los proyectos internacionales de

Biotecnología e Ingeniería en Alimentos”; “para los jóvenes graduados y los becarios en investigación, que haya un requisito de dos niveles como mínimo de un idioma y, en la medida de lo posible, un segundo idioma”; “para las becas que otorga el CONICET o la Secretaría de Investigación de la provincia de Buenos Aires, se pide como requisito el manejo del idioma inglés, certificaciones de exámenes internacionales”.

En cuanto a las necesidades relacionadas con la formación de grado, algunos docentes consideran que los niveles de idiomas de la oferta curricular son insuficientes ya que advierten, por ejemplo, que “informática necesita más apoyo en el tema”; “para la carrera de Turismo deberían instaurarse obligatoriamente tres lenguas extranjeras”; “en las carreras que enseñó sólo hay un idioma y se necesitarían tres por lo menos”; “creo que son básicos, tendría que haber más niveles (en CyT hay uno solo y tendría que haber tres y uno debería ser técnico)”; “me parece que falta más oralidad, para que los estudiantes tengan mayores herramientas de construcciones y estructuras a la hora de entablar un diálogo con un huésped o con un turista”; “sí, para la comprensión de texto, pero no para el desarrollo profesional externo a la universidad”.

Otros aspectos relevados refieren a limitaciones de la oferta: “son sólo de lectocomprensión”; “quizá tenga un nivel demasiado básico”; “un cuatrimestre no es suficiente tiempo”; “es una introducción, cubren el nivel mínimo necesario”; “podrían ofrecerse más opciones para aquellos con menor nivel”; “vienen con un nivel bajo de educación media”; “con tres cuatrimestres en la carrera no alcanza [para hotelería]”. Por lo tanto, algunos informantes reconocen la búsqueda de asistencia externa, por ejemplo: “en general sucede que quienes desean progresar a nivel internacional buscan la formación por su cuenta”; “los estudiantes deberían estudiar también por su cuenta”,

aunque un participante reconoce que: “los cursos de idiomas son caros”. No obstante, los datos revelan sugerencias ya que expresan “que haya otros niveles optativos”; “que tengan opción de cursar más de un idioma”; “podrían ofrecerse más opciones para aquello/as que tienen un menor nivel de conocimiento previo”.

En cuanto a las asimetrías de los repertorios lingüísticos de los estudiantes, otros informantes relatan: “nuestros estudiantes vienen de contextos diversos y los niveles son heterogéneos. La escuela tiene idiomas desde primaria y son obligatorios pero la apropiación es diferente en cada estudiante”; “una cosa es un alumno que viene de una bilingüe y otra, un estudiante que tiene algunas horas de más o directamente siempre ve los mismos temas”; “en el sistema escolar no hay una buena articulación y no se logra la adición de lenguas por la cantidad de años que tiene esa asignatura, se llega a un nivel muy básico”; “tendría que fortalecerse ese ámbito para ampliarlo luego en los estudios superiores. Hay que pensar en la continuidad de los trayectos formativos”. Según se desprende de los enunciados, las trayectorias educativas de los estudiantes ingresantes al nivel superior son heterogéneas, por lo tanto, en ciertos casos requieren del fortalecimiento de sus procesos de alfabetización académica y de la ampliación de sus repertorios lingüísticos en LE.

Por último, compartimos la siguiente declaración de los encuestados, que describe las necesidades de lenguas extranjeras según los intereses de las distintas esferas del conocimiento:

la selección de los idiomas a estudiar depende, sin embargo, de múltiples factores. Para un historiador interesado en estudiar la inmigración judía en la Argentina durante el siglo XIX, resultaría

absolutamente necesaria una comprensión plena del ídish, del hebreo y quizás de algún idioma de Europa del Este. Pero en un mundo donde los lazos económicos y empresariales, culturales crecen exponencialmente, no es imposible que vínculos nuevos entre la economía argentina y la argelina, por ejemplo, impliquen que resulte de gran utilidad para algunos alumnos, al menos, estudiar el árabe en su versión magrebí. Por el momento, sin embargo, creo que inglés, portugués y chino son los esenciales, a los que se podrían añadir algún otro idioma europeo o quizás el japonés⁴³.

El análisis hasta aquí expuesto nos permite acceder a una aproximación detallada con relación a los saberes, necesidades y expectativas acerca de las prácticas en lenguas extranjeras de los docentes investigadores de la UNQ. Intentaremos, de igual modo, complementar el análisis desde el abordaje de las competencias, sentidos y materializaciones que surgen de la interrelación espacio temporal de las prácticas (Shove *et al.*, 2012), quienes establecen que las prácticas “existen cuando estos tres elementos coexisten activamente y lo dejan de hacer cuando alguno de estos elementos desaparece o cambia sustancialmente, imposibilitando la existencia de la práctica” (Ariztía, 2017, p. 225). En esta línea, las enunciaciones sobre la caracterización de dominio de LE tales como nivel bajo, falta de oralidad, buena lectura o poco vocabulario técnico, entre otras, remiten a las *competencias* de las prácticas académico-científicas de los docentes investigadores de UNQ, ya que precisamente se orientan “a los saberes relativos a la ejecución de una práctica” (Ariztía, 2017, p. 224). En

⁴³Aquí el informante hace referencia a la reforma curricular que permitió la incorporación de nuevas lenguas y la reorganización de las LE en el currículum, por ejemplo la incorporación de francés y portugués en Terapia Ocupacional.

cuanto a los *sentidos*, observamos diferentes percepciones en términos de formas de actuación esperables y legitimada dentro de los ámbitos profesionales y académicos como por ejemplo: publicar para acreditar, manejar un idioma para participar en redes académicas o lograr la doble titulación, proposiciones que reflejan “valoraciones y repertorios culturales sobre el cual se establece el significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan” (Ariztía, 2017, p. 225). Por su parte, las *materialidades* se evidencian en el acceso y uso de recursos tecnológicos y pedagógicos: traductores en línea, conferencias con servicios de interpretación, servicios de traducción, dispositivos de apoyo/refuerzo o acompañamiento, clases, cursos, talleres, actividades de intercambio, que abarcan “la totalidad de las herramientas, infraestructuras y recursos que participan de la realización de una práctica” (Ariztía, 2017, p. 225).

Teniendo en cuenta los datos analizados, las prácticas académico-científicas en LE se estructuran a través de la articulación de las diferentes competencias, sentidos y materialidades descritos que impactan en su desarrollo. En particular, observamos que las competencias están atravesadas por el nivel de dominio en LE que las prácticas requieren y también por el manejo de habilidades lingüísticas y discursivas específicas y actualizadas. Por otro lado, se evidencia la legitimación de sentidos instituidos tales como la importancia de la publicación para la promoción y desarrollo profesional que, a su vez, puede dar lugar al acceso a becas y/o plazas de movilidad en el extranjero. No obstante, emergen nuevos sentidos en cuanto al rol integral de las lenguas extranjeras en el perfil de los docentes investigadores en términos de la profesionalización en docencia e investigación universitaria. En cuanto a las materialidades que impactan en la implementación de las prácticas, el estudio da cuenta de una serie de aspectos inherentes a la

gestión de lenguas que abarcan desde diferentes dispositivos (didácticos, de traducción, revisión y consultas lingüísticas) pasando por recursos humanos calificados hasta posibilidades de financiamiento.

A partir de los distintos aspectos abordados en relación con las lenguas extranjeras en la UNQ, podemos sintetizar que sus usos se enmarcan dentro del espectro anglófono, lusófono y francófono, principalmente, tanto en la currícula de académicas como en extensión, donde se incluyen otros idiomas europeos: italiano y alemán; y asiáticos: japonés y/o chino mandarín, en menor escala. Las prácticas académico-científicas están claramente determinadas por las demandas relacionadas a la publicación y divulgación en investigación científica y por el uso de bibliografía en la currícula de grado y posgrado. Otro ámbito de uso frecuente se vincula con la participación en redes profesionales internacionales y actividades de intercambio y cooperación.

Internacionalización, redes e investigación

En relación con la cooperación y la internacionalización universitarias, el área de lenguas extranjeras ha articulado diferentes acciones con la Dirección de Relaciones Internacionales, a partir de las demandas específicas de las convocatorias de movilidad e intercambio a países no hispanohablantes. Los programas de movilidad e intercambio en los que la UNQ participa incluyen países de América y Europa. El mayor flujo de estudiantes proviene de -y va hacia- países de habla hispana: Bolivia, Colombia, España, México, Ecuador, Perú, Uruguay; mientras que las plazas entrantes y salientes de estudiantes no hispanohablantes representan, en comparación, un cupo menor: Alemania, Brasil, Estado Unidos, Finlandia, Francia, Italia, entre otros.

En el caso de becarios y/o postulantes para becas a Francia (Res. 290/17), se han diseñado dispositivos específicos para las convocatorias a las becas ARFAGRI y ARFITEC del Departamento de Ciencia y Tecnología, en convenio con l'École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse (ENSAT), Montpellier SupAgro y Clermont Ferrand VetAgro Sup. En cuanto a las becas destinadas a los estudiantes del Departamento de Economía y Administración el destino es la Universidad de Angers y para los de Ciencias Sociales, la Universidad de Rennes y la Universidad de Bordeaux (desde el año 2012). Una vez que los estudiantes son seleccionados para las becas, la Dirección de Relaciones Internacionales, en articulación con el Área de Lenguas Extranjeras organizaba, en la prepandemia, un curso intensivo de alrededor de 6 meses (9 horas semanales), es decir, un promedio de 216 horas para alcanzar los niveles mínimos necesarios exigidos por las universidades francesas, esto es, un nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*.

Las tareas de formación en lenguas extranjeras para las convocatorias de movilidad, intercambio y cooperación estudiantil se inician desde la Dirección de Relaciones Internacionales hacia el Área de Lenguas, que sigue un calendario propio y que genera demandas de formación *impromptu*. Llegan al Área sin la adecuada antelación que permita la organización de capacitación pertinente, esta variable afecta tanto al diseño e implementación de los dispositivos de capacitación como al logro de los objetivos. Dado que los llamados se realizan sistemáticamente todos los años, mayor previsibilidad en los pedidos de asistencia en capacitación en lenguas extranjeras constituye un aspecto a incorporar en la planificación lingüística de la UNQ.

Cabe destacar que la competencia en lenguas extranjeras constituye un factor determinante a la hora de realizar una postulación para una plaza de movilidad o de intercambio a países no hispanohablantes. En este sentido, teniendo en cuenta las plazas ocupadas hasta el tercer periodo de análisis y las condiciones de acceso de los postulantes observamos que existen dificultades a raíz de la falta de dominio competente en lenguas extranjeras de los postulantes. Frente a este escenario, la implementación de políticas y dispositivos específicos, como en el caso descrito de las becas a Francia, constituye un avance pero no logra impactar en el gran universo de miembros de la comunidad universitaria. Por lo tanto, entendemos que la democratización plena del acceso a las LE de los miembros de la comunidad de UNQ es un desafío pendiente.

Además, consideramos pertinente mencionar que las deficiencias en el manejo de idiomas en el nivel superior tiene estrecha vinculación con los niveles educativos previos, tal como mencionan las declaraciones consignadas en el apartado anterior que resaltan la falta de articulación entre los diferentes ciclos educativos, que no permite el desarrollo progresivo de las diferentes destrezas en lenguas extranjeras. Este diagnóstico coincide con lo señalado por Montserrat y Mórtola (2018) en su reflexión sobre las políticas del campo educativo de las lenguas y la escisión que encuentran en los documentos curriculares vigentes entre la reflexión didáctica y los indicadores de desempeño específicos para cada nivel educativo:

Como es el caso en los NAP mencionados, no existe en el documento referencia específica alguna a niveles de desempeño lingüístico concreto esperables de parte de los docentes en la lengua que enseñan. Pareciera sostenerse en este documento que competencias abstractas pudieran ser escindidas del desempeño lingüístico

concreto en el que son expresadas; como si la cuestión del nivel de desempeño lingüístico constituyera un tabú que no debiese ser mencionado. Repitámoslo: un no abordaje franco de esta cuestión no hace más que situar y relegar a estos documentos al plano del pronto olvido, ya que no puede desvincularse la reflexión teórica de cómo enseñar de los objetivos concretos de desempeño/dominio lingüístico a perseguir en esta área. En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la lengua es tanto medio como contenido, por lo que no medir los niveles de dominio concretos perjudica las mismas condiciones de aprendizaje, corriéndose el riesgo de situarlo en un plano de indefinición permanente. (pp. 177-178)

Asimismo, los autores exhortan a diseñar políticas activas en lugar de reactivas y de simple delegación al mercado. En el caso de la UNQ, observamos que un paso en dirección a lograr la democratización de las lenguas mencionadas, podría ser la articulación de idiomas de la SEU y el Área de Lenguas Extranjeras en líneas de acción para mejorar los conocimientos previos y actualizar las competencias específicas de estudiantes y de docentes investigadores. Además de los niveles de dominio de lenguas, las respuestas relevadas en la investigación dan cuenta de otras preocupaciones relacionadas a la participación en los procesos de internacionalización, a saber:

- El acceso a la información sobre programas de intercambio y movilidad.
- El fortalecimiento de los mecanismos de gestión.
- La participación de otros actores: agencias internacionales, entidades extranjeras.

- La capacitación en las diferentes competencias comunicativas y en aspectos específicos para las convocatorias (formularios).
- La realización y participación en eventos, intercambios con otros docentes extranjeros, jornadas.
- La implementación de cátedras bilingües para la internacionalización de la educación superior.
- La mejora de los niveles de manejo de los idiomas.
- El uso de variedades lingüísticas locales/ no estándar de las lenguas.
- Los estímulos y las motivaciones personales y profesionales.

Finalmente, otra cuestión a considerar es la certificación de español como lengua extranjera. Según los datos relevados, el 15% de los docentes investigadores ha tenido estudiantes no hispanohablantes que llegan a través de los programas de movilidad e intercambio de la universidad. La mayoría de los docentes desconocen los mecanismos o formas de acreditación de los niveles de español lengua extranjera (ELE). Sólo el 3% de los docentes reconoce la declaración de candidatos o las pruebas de nivel como dispositivos de acreditación. Con respecto a la reforma de la Resolución 160 de la Ley de Educación Superior (LES) sobre la posibilidad de los estudiantes de presentar trabajos de tesis en portugués, el 5% consigna conocer la resolución mientras que el 30% de los docentes investigadores aceptan trabajos redactados en portugués en sus cátedras. Esta decisión implicaría que los docentes poseen competencias para la corrección de los trabajos en portugués. En cuanto a la exigencia del manejo de español a extranjeros no hispanohablantes, existen diferentes criterios de acreditación como evidencia el siguiente relato de una docente investigadora entrevistada, en lo que concierne a la movilidad estudiantil: “la UNQ no exige

el CELU, pero para los estudiantes que quieren realizar sus estudios completos sí se exige, me pasó con un alumno de nacionalidad haitiana y ahí sí el CELU es un requisito”⁴⁴.

La integración del área de LE con RRII a partir de las demandas propias de los programas de movilidad e intercambio hacia países no hispanoparlantes también se replica con otros organismos y agencias promotores de procesos de internacionalización de la Educación Superior. En los últimos años, la cuestión del conocimiento, uso y enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior se ha instalado en la agenda de la gestión del sector, a partir del impulso de las políticas de internacionalización y la revalorización que han adquirido los idiomas en relación con su función formativa integral para con los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo en el marco de las políticas de docencia e investigación universitaria actuales. En este sentido, el Consorcio Interuniversitario Nacional (CIN) participó a la UNQ, como a otras instituciones miembro, del Taller “La cuestión del idioma en la internacionalización de la Educación Superior” (2015) y del Seminario “Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario” (2019) que ha permitido el intercambio de inquietudes y experiencias con colegas e instituciones afines. En una línea similar de trabajo, el *I Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas* (ECUI) realizado en la provincia de Santa Fe en 2018 y el *II Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas* (ECUI) llevado a cabo en la ciudad de Mar del Plata en 2019,

⁴⁴Resolución (CS) N°370/11. Artículo 1°: Requerir a todos los ciudadanos extranjeros no hispanohablantes que deseen inscribirse para cursar carreras de grado de la Universidad Nacional de Quilmes, en el momento de la pre-inscripción, la constancia de aprobación del Certificado Español, Lengua y Uso (CELU) de nivel intermedio.

permitieron la creación de la Red Universitaria de Lenguas (RULen)⁴⁵, que nuclea a distintas estructuras organizativas universitarias (centros, departamentos, áreas, laboratorios, institutos, escuelas, facultades, programas) pertenecientes a universidades públicas y privadas argentinas y de países limítrofes. El área de Lenguas Extranjeras realiza las gestiones para lograr la adhesión de la UNQ a la red que finalmente se instancia en julio del 2020. Se designa como representante titular al Prof. Marco Antonio Rodríguez.

Por otro lado, en cuanto al ámbito de la investigación en lenguas extranjeras en la UNQ observamos que constituye un campo incipiente y en construcción. A través del trabajo de campo realizado, hemos relevado la participación de la UNQ en los proyectos “Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior”⁴⁶ (PLIES I, II y III) de la UNTREF, desde el año 2018 a la fecha, y el proyecto “Las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia” (SPU Proyectos I+D, N°827-1331/19)⁴⁷ desarrollado por el Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales.

⁴⁵RULen: Red Universitaria de Lenguas cuyo objetivo principal es el de “promover la docencia, investigación, extensión y gestión en el campo de las lenguas en la educación universitaria, que respondan a los desafíos locales, nacionales e internacionales” Art. 1 Reglamento RULen.

⁴⁶Proyecto dirigido por la Dra. Lía Varela.

⁴⁷Parte del presente trabajo se basa en los datos recopilados en el citado proyecto. Al momento de la publicación se ha presentado la continuación del proyecto 2022-2024. Dicho trabajo junto a otros antecedentes han permitido la presentación de un proyecto que mediante Resolución 056/22 del Consejo Departamental de Ciencias Sociales permite la creación del Observatorio de Políticas Lingüísticas UNQ. Recuperado de: <http://www.unq.edu.ar/proyectos-programas/434-las-lenguas-extranjeras-en-la-universi->

Representaciones de las lenguas

En este apartado, nos centraremos en analizar las ideologías y representaciones lingüísticas que surgen de las respuestas de los encuestados y entrevistados. Para ello, consideramos pertinente definir dichos conceptos. Según Narvaja de Arnoux y José del Valle (2010), las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas y que remiten, no sólo al ámbito de las ideas, sino que también al de las creencias, de las representaciones subjetivas y al de las prácticas. Esta categoría enriqueció de algún modo a la de representaciones sociolingüísticas, es decir, aquellas que se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos) que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados (Bourdieu, 1999). Las representaciones sociolingüísticas actúan en la estructuración del contexto y al analizarlo se puede ver cómo el contexto les confiere significado. Por su parte, Boyer (1991) las asocia a otras nociones donde coexisten el lenguaje y la sociedad: las actitudes (cristalizaciones de la representación en conductas), los estereotipos (simplificaciones y fijaciones de una representación), la imagen y la opinión, es decir, la verbalización de una representación.

Para clasificar las representaciones, nos basaremos en Dabène (1997), quien propone diferentes categorías de apreciación en base a varios criterios, a saber: el epistémico, el económico o instrumental y el afectivo.

El criterio epistémico se observa en enunciados tales como “el alemán es un hueso duro de roer”, “el chino es difícil”, “el portugués es fácil”, que

evidencian la supuesta complejidad o facilidad que implica el aprendizaje de estas lenguas. Inclusive, uno de los informantes amplía esta representación al admitir lo siguiente “luego de más de treinta años de estudio, todavía me sorprende que pueda entender *Kartoffeln* en un menú, tan arduo es ese idioma”, y continúa, “como leo mucha filosofía para la parte teórico-metodológico de mi trabajo, y las traducciones suelen tener errores a veces cruciales, necesito seguir haciendo el esfuerzo”.

Otro criterio propuesto por Dabène refiere al valor económico o instrumental de la lengua. Al analizar las respuestas obtenidas, se menciona que a partir del manejo de inglés, alemán, francés, italiano, portugués, catalán y/o chino mandarín se puede acceder a una beca, a un intercambio académico o a un trabajo en otro país. Así, es recurrente la alusión a la lengua inglesa y, en este sentido, el predominio de la elección del inglés se ve *justificado* por su estatus dentro de la comunidad científica internacional en tanto: “es la lengua universal de la ciencia, es la lengua más hablada en el ámbito científico”; “es la lengua más usada [en la ciencia]”; “es el lenguaje universal científico”; “es el más solicitado para becas”; “sirve para la mayoría de las convocatorias”; “es la lengua que se maneja en la mayoría de los países, sean de habla inglesa o no”; “es el idioma universal de las ciencias duras”; “la mayoría de los investigadores de las ciencias materiales hablan en inglés como segunda lengua”; “es el idioma universal de las ciencias duras”; “es la lengua que se estandarizó para el trabajo y el estudio”; “porque es el idioma que te piden siempre”; “el inglés es comprendido por muchas personas en el mundo”; “porque es el idioma establecido”.

En lo que respecta a la percepción de los docentes investigadores acerca de los idiomas que los estudiantes necesitan para su desarrollo académico y profesional, la mayoría consigna también el inglés,

mientras que le siguen el portugués y el francés y, en menor escala, el chino. Las justificaciones sobre la elección de la lengua inglesa reflejan las descritas anteriormente en cuanto al rol de ese idioma dentro del campo del conocimiento científico y en ciertas disciplinas en particular, como así también su rol internacional en el mundo del comercio, la producción y la comunicación: “preferentemente, inglés. Toda la literatura relevante y la comunicación en el ámbito académico e industrial de mi ámbito profesional se realiza en inglés”. En cuanto al portugués, su estudio se explica a partir de la integración regional del MERCOSUR y la proximidad: “principalmente, inglés. Aunque el portugués puede ser también un valor formativo interesante en referencia a la integración regional”. Otros encuestados revelan la necesidad del estudio del francés en Humanidades, del portugués para la industria alimentaria, del manejo del francés, inglés y portugués para el ámbito y la movilidad académica: “porque son los espacios académicos de estas nacionalidades los que promueven intercambios. Asimismo, estimo que para estudiantes de otras carreras, el chino sería una gran herramienta, por cuestiones laborales”; “que tengan opción de cursar más de un idioma, lo que quizá les garantizaría acceso a puestos laborales”.

Entre los criterios que presenta Dabène, también se encuentra el aspecto afectivo, que se relaciona con la valoración de la lengua en términos de apreciación -favorable o desfavorable- que puede originarse en los acontecimientos históricos o las relaciones políticas entre comunidades donde se habla la lengua. Por su parte, Bein (2020) nos invita a reflexionar sobre el concepto de actitud sociolingüística, entre las que se encuentran la lealtad lingüística y el purismo. En este sentido, la lealtad sociolingüística se acerca al criterio descrito por Dabène. Un ejemplo de lealtad lingüística o de componente afectivo se pone

de manifiesto en lo expresado por uno de los entrevistados: “hay diferentes motivaciones para acercarse a un idioma como las inquietudes de búsqueda de cada estudiante o antecedentes familiares”. El declarante manifiesta su deseo de recuperar las lenguas de los ancestros, en este caso, el italiano, entendido como lengua de herencia. Otras afirmaciones del estilo son: “sería un plus si la UNQ pudiera ofrecer también cursos en idiomas americanos nativos, como quechua, guaraní o aymara, que irán creciendo en importancia social y científica en las próximas décadas (y que son, es más, parte de nuestro legado)”; “me encantaría que las universidades en general no fueran tan anglófilas o europeizantes y, en caso de privilegiar, se trabajara con idiomas de nuestro país y/o continente”. Estas declaraciones valoran nuestra pertenencia latinoamericana y apelan a un mayor reconocimiento de las lenguas originarias dentro de la comunidad universitaria.

En cuanto al purismo, se ve manifestado en la siguiente declaración: “¿qué es saber hablar bien inglés? todos aprenden inglés y nadie se preocupa demasiado en cómo se lo dan”; “lo negativo es esta locura de los franceses, que el francés se tiene que hablar bien, la gran ventaja que tiene el inglés es que se puede hablar mal, a nadie le importa”. También manifiesta: “estoy acostumbrado a lidiar con la cara de mi interlocutor que es una cara de exactamente qué me estás queriendo decir”. Para este hablante se puede hablar mal inglés, porque todo el mundo lo entiende, mientras que en el caso del francés se espera un dominio correcto.

Otro concepto para tener en cuenta en el análisis, es el de *mercado lingüístico* propuesto por Bourdieu (1999). Su postulado nos permite pensar el contexto en el que surgen las ideologías lingüísticas. El sintagma *mercado lingüístico* sugiere que el perfil económico, político y sociológico de la comunidad está siempre íntimamente ligado a su

perfil lingüístico. Del mismo modo en que las mercancías cotizan en el mercado, las lenguas adquieren un valor de acuerdo a las circunstancias económicas, políticas y sociales en un contexto determinado. Por ejemplo, la lengua más valiosa será la de la clase dominante y, por consiguiente, la de una nación dominante.

La hegemonía del inglés en el mercado de las lenguas responde a una situación político-social de imposición denominada *imperialismo lingüístico*, en términos de Robert Phillipson (1992), o resultante de la confluencia de diferentes factores: la hegemonía político-militar de Gran Bretaña y EE.UU., su estrecha vinculación con la globalización económica, la modernidad y la revolución tecnológico-industrial, su conveniencia pragmática, su aspecto utilitario y su función comunicativa (Cazorla, 2018, p. 33). En este sentido, la cuestión relativa a la imposición del inglés como lengua de la ciencia, estuvo presente como parte del temario del panel de apertura de las *II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad 2019 UNQ*, a cargo de Diego Golombek y Virginia Unamuno. Golombek entiende que no es necesaria la discusión en cuanto a la primacía del inglés dentro del ámbito académico-científico y que específicamente en las ciencias naturales es la lengua de divulgación. Si bien Unamuno acuerda que para la divulgación de resultados podría mantenerse el inglés como lengua de comunicación internacional, en tanto permite garantizar una divulgación confiable y precisa, observa que para los contextos de producción de saberes el intercambio entre lenguas potenciaría los procesos de generación de conocimiento. Es más, teniendo en cuenta que una lengua implica utilizar un marco conceptual-cultural dado, para áreas como las ciencias sociales y humanas, la posibilidad de discutir desde diferentes lenguas ofrecería mayores posibilidades de pensamiento, planteamiento de problemas

y de discusión. En línea con esta discusión, Bein (2020, p. 18) propone problematizar la expansión del inglés como única lengua viable de la ciencia y refiere al llamamiento de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) de 2017, al respecto que desafía este proceso en tanto “neutral y natural, sin actores identificables, inevitable y deseable”⁴⁸.

Con respecto a los repertorios observados y declarados por algunos de los directores entrevistados, pudimos apreciar la variedad de sus mapas lingüísticos y la relación con sus biografías y trayectorias. Varios de ellos afirman manejar al menos tres lenguas con cierta facilidad. Su trayectoria biográfica los ha llevado a estar en posesión de un importante capital lingüístico. En este sentido, los docentes investigadores también se refieren al capital lingüístico que sus estudiantes deberían alcanzar en la formación de grado. Se evidencian referencias al bilingüismo: “el manejo de una segunda lengua siempre resulta propicio”; “ser bilingües”; “inglés y portugués porque son los más usuales en los negocios de la región”; como así también al trilingüismo o plurilingüismo: “al menos tres idiomas: inglés, portugués, chino o japonés. Para el desarrollo de habilidades de comunicación, expresión y actualización disciplinar”; “inglés, portugués y francés”; “en un contexto global, en un mundo multipolar, el manejo de una lengua no alcanza, no sólo para la formación profesional-técnica sino para el desarrollo de ciudadanos

⁴⁸Según el autor “no estamos tratando las lenguas en general, sino sus usos en las ciencias y en los estudios superiores. La diferencia entre las lenguas actuales en su potencialidad como lenguas (únicas) de la ciencia y el latín radica políticamente en que este último no era la lengua de ningún país ni grupo de países en particular, salvo la de los Estados Pontificios, que tuvieron, es cierto, un poder orientador en las ciencias, aunque en una situación incomparable con la del mundo actual en casi todos los dominios”.

comprometidos socialmente. Se requiere del desarrollo de competencias y destrezas integrales”. Por otra parte, las representaciones como: “el inglés es universal, el chino es difícil, el portugués es fácil, es mejor estudiar con un hablante nativo” son declaraciones recurrentes que pueden considerarse ideologemas⁴⁹ en términos de Angenot (2012).

En cuanto a las apreciaciones sobre los procesos de internacionalización, y en particular sobre la movilidad estudiantil, surgen las siguientes creencias: “los que se presentan a la movilidad son de una clase acomodada, quieren conocer el mundo, recorrer Europa”; “la movilidad internacional no es para cualquiera, más allá del idioma, aunque sea una movilidad a Paraguay, te saca de una situación de confort, es un desafío muy grande, una experiencia extraordinaria”. En estos comentarios emerge, por un lado, la valoración positiva de la experiencia de intercambio y, por otro, la suposición que sólo los estudiantes que pertenecen a clase media o media alta son los candidatos naturales a las becas. Otra dimensión en relación con la movilidad, está asociada a los mecanismos de acreditación de los niveles de lengua en los que intervienen diferentes agencias internacionales. De las declaraciones de algunos entrevistados, destacamos la importancia acordada a las certificaciones de exámenes internacionales. A partir de las respuestas, observamos una creencia generalizada de que

⁴⁹Según Lauría (2005) “se establece un ideologema cuando se logra naturalizar, es decir, cuando logra ser aceptado por la sociedad y se recurre a diversas apreciaciones emocionales como la lengua es patria común o el inglés es la lengua de comunicación universal. Además, los ideologemas se asocian con la doxa en tanto constituyen opiniones e ideas consagradas y evidencias comunes aceptadas por la mayoría que no se someten a discusión”.

el *First Certificate* (FCE)⁵⁰ da cuenta de un dominio *perfecto* de la lengua: “hablo y escribo perfecto en inglés, tengo el *first certificate*, no tengo ningún problema”.

Por otro lado, Boyer (1991) destaca la importancia de la actitud de los hablantes frente a los idiomas; las reconocemos en las siguientes declaraciones: “hay colegas, docentes-investigadores, que son muy competentes en su/s disciplina/s pero que no tienen tiempo para encarar su formación en lenguas. Y no exponen su debilidad de docentes investigadores desde el lugar de no saber idiomas”; “una vez se realizaron en UNQ unas jornadas con un investigador holandés para Automatización y Control y el seminario se desarrolló en inglés, sin traducción, pero no todos los investigadores de UNQ se animaron a participar, yo incluida”, y continúa relatando: “el organizador había tomado por descontado que todos manejábamos el inglés, tenía una visión internacional”. En otro testimonio se expone: “una de las cosas con las que más lucho dentro de la oficina, es que el equipo se perfeccione en inglés, no siempre tengo éxito”; “quise armar grupos para estudiar con docentes en la universidad pero ahí tropecé con una dificultad, les genera un poco de vergüenza tener un nivel muy bajo de inglés en un lugar donde la conocen”, y continúa: “tampoco puedo pagar un curso de inglés en la cultural inglesa siendo que pueden

⁵⁰De acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el denominado FCE cuyas siglas significan *First Certificate in English*, actualmente se conoce como nivel B2 *First*. El nivel B2 de inglés es el cuarto nivel (MCER), que define los distintos niveles de un idioma establecidos por el Consejo de Europa. En lenguaje coloquial, este nivel se puede describir como “con confianza” en el sentido de “Hablo inglés con confianza”. El FCE es un certificado de nivel intermedio-avanzado que demuestra que el hablante puede utilizar el inglés cotidiano escrito y hablado con fines laborales o educativos.

hacerlo aquí⁵¹”. “Me llama mucho la atención el escaso nivel de manejo de inglés que uno percibe en el sistema superior argentino”; “me sorprende mucho que gente que tiene doctorado no maneja el inglés, o no se animan a hablar inglés, ¿cómo alguien puede tener un doctorado y no tener un nivel veloz de inglés?”; “el inglés es fundamental”. En estas expresiones se observa la estrategia de los hablantes que consiste en evitar la exposición frente a audiencias del ámbito científico-profesional que suponen la existencia de una simetría entre los saberes disciplinares específicos y el manejo de lenguas extranjeras.

Por último, encontramos otro grupo de creencias relacionadas con el imaginario del hablante nativo: “necesitamos cursos con hablantes nativos”; “dirigidos por expertos en esos idiomas o por hablantes nativos”; “capacitación con hablantes nativos”; “conferencias e intercambios con hablantes nativos en diferentes lenguas”. Esta idealización de formación con hablantes nativos parte de la influencia de representaciones generalizadas que le atribuyen una superioridad. Como profesionales formadas en LE, compartimos la aspiración de participar de cursos dirigidos por hablantes nativos siempre y cuando esos expertos hayan sido formados en la enseñanza de LE. Esto es: un docente nativo con formación en la enseñanza de la lengua meta como lengua extranjera. La creencia de que el hablante nativo es superior a un profesional de la enseñanza de lenguas puede también deberse al desconocimiento de la especificidad de la formación de los docentes de lenguas extranjeras. La didáctica de las LE exige una preparación especial, sólo basta consultar los planes de estudio de los profesorado

⁵¹Hace referencia a las becas de cursos de idiomas de la SEU para docentes y no docentes de la UNQ.

de formación docente de las diferentes LE para comprobar la especificidad de su enseñanza. A modo ilustrativo, cabe señalar que la formación incluye trayectos relacionados con los procesos de adquisición de lenguas, desde el marco de la psicolingüística y el desarrollo de estrategias para su enseñanza en contextos endolingües y exolingües.

En esta sección nos hemos dedicado a analizar las representaciones lingüísticas que habitan la comunidad de la UNQ. Entre las más recurrentes, se observa el valor instrumental de los idiomas, el aspecto epistémico y el afectivo, este último estrechamente relacionado con el concepto de lealtad lingüística. Por su parte, los informantes resaltan la importancia del manejo de diferentes lenguas en la formación superior ya que la condición de usuarios competentes bilingües, trilingües y plurilingües otorga prestigio. Además, los datos recolectados atribuyen una valoración positiva a los hablantes nativos en tanto modelo a seguir.

A partir de los enunciados que reconocen la importancia de la formación plurilingüe, este hecho puede ser considerado como un avance en comparación con los períodos anteriores ya que la tendencia al monolingüismo en inglés -como lengua franca- está siendo puesta en tensión por la apertura a otras lenguas en el mundo multipolar actual. Desde una perspectiva intercultural, latinoamericana y crítica, coincidimos con los enunciados que reivindican la inclusión de la enseñanza de lenguas vernáculas en la universidad como así también la problematización de la tendencia anglófila o europeizante de las casas de altos estudios.

| REFLEXIONES FINALES |

A través del recorrido realizado, podemos esbozar un balance de las políticas lingüísticas de la UNQ en sus primeros 30 años. En los inicios así como en la etapa de consolidación de la universidad, las políticas académicas relacionadas con la planificación lingüística ocuparon un lugar periférico, o *ad hoc*, y seguían una dinámica de respuesta inmediata a demandas específicas desde diferentes unidades de gestión. En el primer período analizado (1989-2001), emerge una orientación *top-down*, dinamizada desde los centros de decisión tanto de las áreas académicas como de extensión. Sin embargo en el segundo período (2002-2010), se constata una sinergia *bottom-up*, a partir de las solicitudes de los estudiantes de grado como de la SEU. En cambio, el tercer período (2011-2019) da cuenta de la cohabitación de ambos enfoques. Por un lado, la decisión de ampliación de la oferta de lenguas en la carrera de Terapia Ocupacional, como así también de comisiones cuatrimestrales de lectocomprensión, a pedido de las direcciones de carreras. Por otro lado, la instalación de encuentros de capacitación docente y el lanzamiento de las jornadas Lengua, Cultura e Identidad, iniciativas gestadas desde las propuestas de los docentes del área.

En cuanto a los procesos de gestión de lenguas, en las primeras etapas la coordinación de idiomas estuvo centralizada en una única administración: Idiomas de la SEU. A partir de la creación del Área de Lenguas Extranjeras en el Departamento de Ciencias Sociales, la gestión de los idiomas de académicas se separa de extensión y comienza una agenda propia. Este cambio de centralización exige y permite al área el

diseño e implementación de políticas académicas propias que se manifiesta a través de la ampliación de idiomas de la oferta, el despliegue de políticas lingüísticas, académicas y científicas cristalizadas en los diferentes trayectos de capacitación, jornadas transdisciplinarias, publicaciones y participación en proyectos durante la tercera etapa.

La ampliación de la estructura de la universidad junto a la articulación con otras unidades como Relaciones Internacionales, Posgrado o Secretaría de Investigaciones, entre otras, han influido en la diversificación y complejización de las exigencias hacia los agentes, niveles y procesos involucrados en la administración de las lenguas extranjeras. En este sentido, se han desarrollado dispositivos de capacitación específicos, como por ejemplo, para postulantes a becas de intercambio estudiantil, la participación en redes profesionales, tales como la Red Universitaria de Lenguas (RULen), y la concreción de proyectos con áreas afines del Departamento de Ciencias Sociales: Estudios de Lenguaje, Educación y Comunicación.

Por otra parte, las prácticas académicas relevadas destacan la legitimación de los sentidos instituidos de los usos de las LE entre los docentes investigadores, tales como el acceso a bibliografía específica y en lengua original, la presión y la necesidad de publicar para la divulgación científica, la promoción y el desarrollo profesional; el acceso a becas y plazas de movilidad en el extranjero. En contraste, emergen nuevos sentidos, como por ejemplo, el rol de las lenguas extranjeras como aspecto integral del perfil de los docentes investigadores, en relación a la profesionalización en docencia e investigación universitaria.

Finalmente, intentamos analizar las imágenes que afectan a las lenguas y que son compartidas por la comunidad de UNQ. Como pudo observarse, en los juicios de valor expuestos, predomina el rol

instrumental de las LE, seguido del valor epistémico y el afectivo. Del mismo modo, emerge un imaginario de prestigio vinculado a hablantes que dominan diferentes lenguas así como también manifestaciones acerca de la relevancia del rol formativo que las lenguas juegan en los estudios superiores tanto para los estudiantes como para los docentes investigadores. En lo que respecta al purismo, existen conocimientos contruidos que se relacionan con la posibilidad de hablar bien o hablar mal ciertos idiomas y otros con la creencia que la certificación internacional de un nivel intermedio superior equivale a un manejo *perfecto* de la LE.

Retomando las palabras de la introducción y luego del recorrido transitado en este trabajo, entendemos que la gestión de las lenguas ya no es más una tarea solitaria en la UNQ. En 2013, nos enfrentamos al desafío de construir un espacio donde centralizar, articular y vehicular las diversas demandas de las lenguas de la UNQ. La gestión requirió de un andamiaje administrativo que contó con la firme decisión de las autoridades del Departamento de Ciencias Sociales de avalar y apoyar la generación de políticas lingüísticas y educativas como nuevo eslabón del plan estratégico del Departamento.

Gracias a esta experiencia, hemos atravesado fronteras y tejido redes que empiezan a cristalizarse en proyectos con alcance más allá del Departamento, junto con la Secretaría de Extensión Universitaria y la Escuela Secundaria de Educación Técnica, como así también a través de iniciativas de cooperación y colaboración con organizaciones de representación nacional y regional en el caso de la adhesión a la RULen.

Llegando al final del recorrido junto a ustedes, vemos que los treinta años de las lenguas en la UNQ que nos han interpelado desde nuestra partida, están lejos de evocar el sentimiento de melancolía del legendario tango *Volver*, en la voz de Gardel y la letra de Le Pera. El transitar por los diferentes períodos institucionales nos permite constatar un crecimiento del campo de estudio paulatino y sostenido, que

ha permitido abrir caminos y tender puentes para la generación, ampliación y difusión de las políticas lingüísticas de la universidad. Esta impronta proactiva continúa vigente y más viva que nunca, ya que ha impulsado el lanzamiento del Observatorio de Políticas Lingüísticas del Departamento de Ciencias Sociales en mayo de 2022. Corolario del camino transitado y, a la vez, un nuevo punto de partida.

| BIBLIOGRAFÍA |

- Angenot, M. (2012). *El Discurso Social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio* 59, 221-234. doi: 10.4067/S0717-554X2017000200221
- Bein, R. (2020). Los desafíos de una ciencia plurilingüe (también en tiempos de pandemia). En F. Dandrea y G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto: aportes para su estudio y desarrollo*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar? 2.ª edición*. Madrid: Ediciones Akal.
- Boyer, H. (1991). Las representaciones sociolingüísticas: elementos de definición. *Langues en conflit*, pp.39-44. Paris: L'Harmattan. Traducción de Roberto Bein.
- Castiñeira, B., Garófalo, S. y Mucci, M.R. (7-8 de septiembre de 2017). *La instancia de acreditación libre de lectocomprensión en inglés de UNQ: mitos, creencias y realidades*. II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad. Bernal: UNQ. Recuperado de: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1021>
- Cazorla, M. A. (2019). Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI. *Del Prudente Saber y el Máximo Posible de Sabor*, 10, 13-37. Recuperado de <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/prudente/article/view/79>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.

- Cooper, B. S. (1989). Bottom-Up Authority in School Organization: Implications for the School Administrator. *Education and Urban Society*, 21(4), 380-392. <https://doi.org/10.1177/0013124589021004003>
- Dabène, L. (1997). *L'image des langues et leur apprentissage*. En M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*, pp.19-23. Neufchâtel: IRDP.
- Delayel, S. (Comp.) (2018). *Las lenguas en la universidad: desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad*. Comunicaciones de las II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad. Bernal: UNQ. Recuperado de: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1021>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fardella, C. y Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- García, A. M., Ibáñez, A., Hesse, E., Kogan, B., Filippini, C. M. y Sánchez, S. (2020). *The multifaceted role of English in the Argentine Higher Education System*. Buenos Aires: The British Council. Recuperado de: <https://brain-lat.uai.cl/investigacion/the-multifaceted-role-of-english-in-the-argentine-higher-education-system/>
- Garófalo, S. (Comp.) (2017). *Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe*. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad. Bernal: Ediciones UNQ. Recuperado de: <https://ediciones.unq.edu.ar/474-las-lenguas-en-la-universidad-hacia-una-nueva-realidad-plurilingue.html>
- Gherardi, S. (2016). To start practice theorizing anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. *Organization*, 23(5), 680-698. <https://doi.org/10.1177/1350508415605174>
- Gumperz, J. J. (1977). Sociocultural Knowledge in Conversational Inference. En M. Saville Troike (Ed.), *28th Annual Round Table Monograph Series on Languages and Linguistics*, pp. 191-211. Washington D C: Georgetown University Press.

- Kaplan, R.B. y Baldauf, R.B. (1997). *Language planning from practice to theory*, (108). Clevedon: Multilingual Matters.
- Klett, E. (2004). Razones y finalidades de la lectura en lengua extranjera en la universidad. *Revista SAPFESU*, 22 (27).
- ----- (4 de marzo de 2015). Ejes para una propuesta de enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera. *Materiales de apoyo (teóricos y prácticos)*. 2da. Jornada de Capacitación del Área de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://sociales.unq.edu.ar/2da-jornada-de-capacitacion-del-area-de-lenguas-extranjeras/>
- Lauria, D. (2009). *Los discursos sobre la lengua (1900-1910). Un abordaje desde la Teoría del Discurso Social*. IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Córdoba, Argentina.
- Maingueneau, D. (2003). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Montserrat, M. y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198>
- Navaja de Arnoux, E. y del Valle J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1). <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism* Oxford: Oxford University Press.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/1368431022225432>
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K. y Von Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London, UK: Psychology Press-Routledge.

- Shove, E., Pantzar, M. y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London, UK: Sage.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valentino, N. A. (Dir.) (2019). *Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas a lo largo de sus treinta años de historia*. (Proyecto de investigación). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2936>
- Villar, A. (Comp.) (2016). *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: UVQ. Recuperado de: [http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad__alejandro_villar_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad__alejandro_villar_(compilador).pdf)

Marco normativo

- Ley 23749 de 1989. Creación de la Universidad de Quilmes. 29 de septiembre de 1989.

Informes técnicos y otras fuentes oficiales

- Consejo Federal de Cultura y Educación. *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas N° 15*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000478.pdf>
- Municipalidad de Quilmes. Historia del municipio. Recuperado de: <https://www.quilmes.gov.ar/quilmes/historia.php>
- Universidad Nacional de Quilmes. Resolución (CS) 270/11. Creación del Área de Lenguas Extranjeras (ALE). Departamento de Ciencias Sociales.
- Universidad Nacional de Quilmes. Resolución (CS) 262/2014. Artículo 3º. Departamento de Ciencias Sociales.

- Universidad Nacional de Quilmes. *Informe Anual de Actividades. Memorias 1998-2017*. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/secciones/51-informe-anual-de-actividades>
- Universidad Nacional de Quilmes. *Manual de Comunicación Institucional*. Recuperado de: <https://www.unq.edu.ar/wpcontent/uploads/migracion/documentos/539f69a57bbfa.pdf>
- Universidad Nacional de Quilmes. *Video institucional de los 20 años de la Universidad Nacional de Quilmes* (02/10/2009). Selección 1:44 a 2:04 hs / 4:15 a 4:21 hs. Recuperado de: <https://youtu.be/OmyeviOkdN4>
- Universidad de Tres de Febrero. Proyecto de Investigación convocatoria 2018-2019: *Gestión de lenguas e internacionalización de la Educación Superior: estudio de caso*. Recuperado de: https://untref.edu.ar/uploads/sid/SID_Informe_de_gestion_2020.pdf

ANEXO I

INGLÉS. LECTOCOMPREENSIÓN. Contenidos y criterios de selección de textos acordados.

TP	CONTENIDOS SECUENCIADOS
1	Adquisición de estrategias de lectura. El conocimiento previo. Anticipación del contenido del texto y del género. El paratexto. Organización visual. Reconocimiento de transparencias y palabras conocidas. Nominalización. Palabras conceptuales y palabras estructurales. Modificadores. Determinantes. La frase sustantiva. Morfología. Vocabulario académico general. Jerarquización de conceptos.
2	Organización del texto. Formulación de interrogantes para hipotetizar sobre el contenido a partir del título. Estrategias de definición del propósito del autor. Verbalización. Tipos de texto. Características del texto instructivo. Texto descriptivo. Texto narrativo. La frase verbal: tiempos y aspectos. Oraciones condicionales (Tipo 0 y 1).
3	El párrafo. Conceptualización. La oración tópica: Grados de explicitación. Hipótesis general de lectura a partir de la oración tópica. Ideas controladoras: estrategias de reconocimiento. Desarrollo. El tópico y los subtópicos. Macroestructuración y microestructuración del texto. Marcadores discursivos. Relaciones sintáctico-semánticas: coherencia y cohesión. Vocabulario académico específico. Referencias.
4	Anticipación, verificación e internalización de la información. Construcción pasiva: su pertinencia en el texto académico según el género. Formulación de hipótesis específicas. Verbos modales.
5	El texto argumentativo: organización y estrategias de reconocimiento. La posición del autor. Reconocimiento de otras voces. Validación. Marcadores discursivos: subjetivemas. Estructura pasiva impersonal.

TP	CONTENIDOS SECUENCIADOS
6	Taxonomía de géneros discursivos académicos. Funciones retóricas predominantes: definición, descripción, explicación, clasificación, categorización, generalización, etc. El capítulo. Organización: esquemas. Partes. Secciones. Introducción al tema. Desarrollo. Conclusión. Estrategias de lectura (integración con las dadas anteriormente). El outline. El tópico y los subtópicos. La idea central y las ideas secundarias. Oraciones condicionales (II/III)
7	El artículo de investigación. El <i>abstract</i> : Partes. Marcadores discursivos. Tipos de <i>abstracts</i> . Patrones retóricos recurrentes en el <i>abstract</i> . Estrategias de lectura del <i>paper</i> .
8	Los resultados. La discusión de resultados. Lectura de gráficos. El método. La conclusión. La introducción: modelo de Swales. La cita bibliográfica. Cómo citar <i>on</i> y <i>off line</i> . Escuelas de citado: APA y MLA. El <i>outline</i> .
9	La presentación oral.

Criterios de selección de textos:

TPs 1, 2, 3: Textos de poca a mediana dificultad y breves.

TPs 4 y 5: Textos de mediana dificultad y que progresivamente incrementan su longitud.

TPs 6, 7, 8: Textos extensos y de mayor dificultad.

ANEXO II

LECTOCOMPREENSIÓN. Material de consulta para planificación de cursos.

Géneros textuales

Los géneros textuales, orales o escritos, están marcados desde el punto de vista social e histórico. Son formas convencionales de expresión que circulan en una comunidad lingüística. Sus miembros pueden, sin dificultad, hacer una clasificación empírica por medio de

“lexemas condensadores” (Ciapuscio, 1994, p. 25) que les nombran y diferencian. Algunos géneros forman parte de la vida cotidiana lo que le permite diferenciar a cualquier individuo alfabetizado una receta del médico de un volante o de un clasificado del diario.

Para Fairclough un género “es un conjunto de convenciones, bastante estable, que se asocia a un tipo de actividades socialmente establecidas (...)” (Fairclough, 1989, p. 81).

Los géneros poseen una estructura formal y lingüístico-discursiva relativamente fija así como las intenciones comunicativas atribuidas por los integrantes de la comunidad. Ésta determina “la estructura esquemática del discurso y, al mismo tiempo, influencia y limita la elección del contenido y del estilo” (Swales, 1990, p. 58).

Bibliografía

- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Criterios de elección de textos

	TEXTO 1 FECHA	TEXTO 2 FECHA	TEXTO 3 FECHA	TEXTO 4 FECHA
Género				
Longitud				
Tipo textual				
Dificultad				
Tema				

Fuente: Klett, E. (2015). Cuadernillo de trabajo.

ANEXO III

CONTENIDOS MÍNIMOS DE CURSOS DE LE PARA FINES ACADÉMICOS (FA) Y FINES ESPECÍFICOS (FE).

Fines Académicos

LECTOCOMPRENSIÓN

Francés. Textos académicos de tipo instructivo, expositivo, descriptivo, narrativo y argumentativo. Informes de investigación. Contexto de producción-recepción: parámetros enunciativos, lingüísticos, sociohistóricos, políticos y culturales. Coherencia y cohesión. Estructura de la oración: simple, compuesta y compleja (oraciones subordinadas y coordinadas). Tiempos verbales: presente, pasado y futuro simple. Variaciones sintácticas: la voz pasiva. Conectores: relaciones lógicas. Categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposiciones más usuales en francés. Verbos modales: *devoir, pouvoir, vouloir*.

Inglés. Textos académicos de tipo instructivo, expositivo, descriptivo, narrativo y argumentativo. *Papers* de investigación. Coherencia y cohesión. Estructura de la oración: simple, compuesta y compleja (oraciones subordinadas y coordinadas). Tiempos verbales: presente, pasado y futuro simple; presente, pasado y futuro perfecto; pasado, presente y futuro continuo. Variaciones sintácticas: voz pasiva, inversión del orden natural de la oración en inglés. Nexos: *but, and, however, although, therefore, moreover*, etc. Categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposiciones más usuales en inglés. Verbos modales: *can, must, should, may*, etc.

Portugués. Textos académicos de tipo instructivo, expositivo, descriptivo, narrativo y argumentativo. Estrategias de lectura. Identificación, selección, jerarquización y puesta en relación de información, ideas y conceptos. El texto como unidad de análisis. El paratexto: elementos constitutivos, tipos y funciones. Elementos de cohesión y coherencia textual. Modalización y heterogeneidad discursiva. Relaciones lógicas: principales conectores.

Fines específicos

ADMINISTRACIÓN HOTELERA

Inglés I. Contenidos lingüísticos: Desarrollo de la competencia comunicativa básica. El discurso oral (escucha y habla). El discurso escrito (lectura y escritura). Niveles del lenguaje: aspectos lexicales, fonológicos, gramaticales, funcionales y discursivos de situaciones de comunicación en la lengua inglesa. Patrones retóricos recurrentes. Contenidos temáticos: Información personal. Las áreas en el hotel. Tareas y responsabilidades. La reserva: toma, modificación y anulación. Procedimientos de *check-in/out*. Información sobre servicios, horarios y precios del hotel y el restaurante. Servicio de lavandería. Intercambios de información telefónicos y presenciales. FAQs en todos los sectores del hotel. Toma de pedidos. Platos y bebidas locales e internacionales.

Inglés II. Contenidos lingüísticos: Desarrollo de la competencia comunicativa elemental. Discurso oral (escucha y habla). El discurso escrito (lectura y escritura). Niveles del lenguaje: aspectos lexicales, fonológicos, gramaticales, funcionales y discursivos de situaciones de comunicación en la lengua inglesa. Patrones retóricos recurrentes. Contenidos temáticos: Segmentación del mercado hotelero: características de los

clientes/tipos de huésped. El procedimiento de *check-out*: descripción de la cuenta. Moneda y tipo de cambio. Medios de pago. Destinos turísticos nacionales. Sitios de interés y áreas de recreación. Ubicación y medios de transporte. Uso de mapas y planos. Indicaciones sobre cómo llegar a un lugar. Información sobre el estado del tiempo. Actividades de interés turístico según tipo de huésped. Correspondencia: cartas, correos electrónicos y faxes. Gestión y resolución de reclamos y pedidos. La solicitud de empleo. El CV. La entrevista laboral.

Inglés III. Contenidos lingüísticos: Desarrollo de la competencia comunicativa intermedia. El discurso oral (escucha y habla). El discurso escrito (lectura y escritura). Niveles del lenguaje: aspectos lexicales, fonológicos, gramaticales, funcionales y discursivos de situaciones de comunicación en la lengua inglesa. Patrones retóricos recurrentes. Contenidos temáticos: La actividad de la hospitalidad: objetivos y políticas de la organización hotelera. Clasificación, modelos de gestión hotelero-para hotelero. Turismo ecológico, sustentable, masivo, social y solidario. Calidad en servicios hoteleros. Gestión y organización de eventos. Atención al cliente. La presentación oral. Charlas y conferencias.

Portugués. Contenidos lingüísticos: Desarrollo de la competencia comunicativa. El discurso oral (escucha y habla). El discurso escrito (lectura y escritura). Niveles del lenguaje: aspectos lexicales, gramaticales, fonológicos, funcionales y discursivos correspondientes a situaciones de comunicación básicas en la lengua portuguesa. Contenidos temáticos: Áreas y funciones en el hotel. Diferentes tipos de alojamientos y acomodaciones. Reservas: toma, modificación y anulación. Correspondencia y comunicaciones telefónicas. Procedimientos de *check-in* y *check-out*. Información sobre servicios e instalaciones del

hotel. El restaurante: sugerencias de platos, descripción de bebidas y comidas, servicio de cuarto. Lavandería. Sitios de interés y áreas de recreación. Ubicación y medios de transporte. Precios y medios de pago. Gestión y resolución de reclamos y pedidos. El Currículum Vitae. La entrevista laboral.

Francés. Contenidos lingüísticos: Desarrollo de la competencia comunicativa. El discurso oral (escucha y habla). El discurso escrito (lectura y escritura). Niveles del lenguaje: aspectos léxicos, gramaticales, fonológicos, funcionales y discursivos correspondientes a situaciones de comunicación básicas en la lengua francesa. Contenidos temáticos: presentaciones y saludos. Información personal. El hotel: características y ubicación. Intercambio de información sobre servicios de la hospitalidad a través de comunicaciones telefónicas y personalmente. Indicaciones para llegar a un lugar. Utilización de mapas. Descripción de comidas, alimentos y bebidas. Descripción de prendas de vestimenta. Interacción oral y escrita para la toma de pedidos de alimentos y bebidas. Organizaciones de la industria de la hospitalidad. Tipos de alojamiento. El hotel y su estructura. Organigrama del hotel: los oficios de la hotelería. Responsabilidades de cada sector. Gestión de reclamos y pedidos.

COMERCIO INTERNACIONAL

Inglés. La entrevista de trabajo. La empresa: descripción, historia. Gráficos y cotizaciones. Producto. Correspondencia comercial. Uso del teléfono. La presentación oral.

Portugués. Contenidos temáticos: Presentación (formal e informal). Entrevista de trabajo. El currículum vitae. El mercado de trabajo. Viaje de negocios. Situaciones en el hotel y en el restaurante.

Negociación y ventas. Reunión de trabajo. Llamados telefónicos. Comercialización. Correspondencia comercial. El lugar de trabajo. Relaciones comerciales: planeamiento de la exportación y ejecución de la exportación. Integración regional: MERCOSUR.

Contenidos lingüísticos: Pronombres personales, interrogativos, demostrativos y posesivos. Adverbios de lugar y tiempo. Artículos definidos e indefinidos. Contracciones obligatorias de preposición y artículo definido. Presente del indicativo: verbos regulares e irregulares más utilizados. Verbos irregulares “ser”, “estar” y “ter”. Imperativo. Forma perifrástica: futuro inmediato. Pretérito perfecto simple del indicativo: verbos regulares e irregulares más usados. Reconocimiento y producción de sonidos. Entonación. Estructuras pragmático-discursivas. Expresiones idiomáticas y falsos cognados. Vocabulario de la especialidad.

ANEXO IV

ENCUESTA A DOCENTES INVESTIGADORES UNQ.

I. Datos Personales/Profesionales

1. Indique carrera/s en la/s que dicta cursos
2. Indique a qué franja etaria pertenece:
hasta 35 años
entre 36 a 50 años
entre 51 a 65 años
más de 66 años

II. Conocimientos de lenguas

3. ¿Es el español su lengua materna?
Sí No

3.1. Si respondió NO especifique cuál es su lengua materna:

4. Además del español, ¿qué otras lenguas conoce?

4.1. ¿Cómo o dónde lo aprendió?

con un/a profesor/a particular

en un instituto de enseñanza de idiomas

como parte de su educación primaria y/o secundaria

como parte de su formación de grado

en cursos extracurriculares de su universidad

a través de herramientas digitales

5. En sus actividades académicas y científicas, ¿qué idiomas maneja y cómo?

6. ¿Qué actividades desarrolla en sus prácticas académico-científicas en las siguientes lenguas?

Traducción	Escritura	Comunicación oral	Comprensión auditiva	Comprensión lectora
Alemán				
Aymara				
Chino				
Francés				
Guaraní				
Ídish				
Inglés				

Traducción	Escritura	Comunicación oral	Comprensión auditiva	Comprensión lectora
Italiano				
Japonés				
Lengua de señas argentina				
Portugués				
Quechua				
Ruso				
Otro				

Si su respuesta fue OTRO indique cuál:

III. Necesidades/ Demandas

- Si usted aspira a presentarse a una beca, a un intercambio académico o a un trabajo en otro país, ¿qué idioma/s necesitaría saber?
¿Por qué?
- ¿Ha asistido a conferencias impartidas por profesionales o especialistas no hispanohablantes? ¿En qué idiomas?
- En su desarrollo como docente-investigador, ¿Qué dificultades ha tenido con los idiomas? En caso que haya tenido dificultades, ¿Qué soluciones ha implementado?

10. ¿Qué sugerencias haría a las autoridades de la UNQ con respecto a los idiomas y las actividades que realizan los docentes investigadores?

IV. Usos

11. En el dictado de clases, ¿utiliza bibliografía en lenguas extranjeras?

Sí No

12. Si incluye o no incluye bibliografía explique por qué. Si no incluye bibliografía continúe el cuestionario en la pregunta 13.

12.1. *¿En qué idioma/s?*

12.2. *¿Qué porcentaje representa del total de la bibliografía de sus cursos?*

Menos de 10%

Entre 10% y 25%

Entre 25 y 50%

Más de 50%

12.3. *Cuando incluye bibliografía en LE ¿hay reacciones de parte de los alumnos?*

12.4 *¿Cuáles?*

13. ¿Ha tenido estudiantes no hispanohablantes en sus cursos?

Sí No

13.1. *¿Cómo acreditan sus saberes de español los estudiantes no hispanohablantes en UNQ?*

Declaración de los candidatos

Certificado de conocimiento (por ejemplo CELU, otros)

Prueba de nivel

No sabe

14. ¿Conoce la reforma de la resolución 160 sobre la posibilidad de los alumnos de presentar sus tesis en portugués?

Sí No

15. ¿Acepta en su instancia curricular trabajos redactados en portugués?

Sí No

16. ¿Qué idiomas necesitan sus estudiantes en su desarrollo académico profesional? ¿Por qué

17. ¿Usted considera que los niveles de lenguas extranjeras que la universidad imparte a las estudiantes de grado son suficientes? ¿Por qué?

18. ¿Qué aspectos serían necesarios desarrollar para posibilitar la participación en los procesos de internacionalización y cooperación internacional de estudiantes y docentes investigadores?



Las políticas lingüísticas de la UNQ: **¿30 años no son nada?**

Este libro propone reconstruir en detalle la evolución de la enseñanza del campo de las lenguas extranjeras en sus distintas facetas, durante las últimas tres décadas, en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Las autoras dividen esta evolución en tres etapas, consignando una inicial de 1989 a 2001, una segunda etapa de 2002 a 2010, y una actual, que se inicia en 2011. En este entramado, no solo se exponen las determinaciones político-lingüísticas de la UNQ y su traducción en acciones, sino que se van explicando los distintos factores que determinaron esta evolución, resaltando la importancia de la creación del Área de Lenguas Extranjeras en el Departamento de Ciencias Sociales que permitió jerarquizar la enseñanza de las lenguas extranjeras.