

## INTRODUCCIÓN

**Diana Waigandt**

[diana.waigandt@uner.edu.ar](mailto:diana.waigandt@uner.edu.ar)

Universidad Nacional de Entre Ríos  
Argentina

En un mundo en constante cambio, garantizar la participación plena de las comunidades académicas en la sociedad del conocimiento y en los procesos de internacionalización de la educación superior requiere, en primera instancia, la identificación y visibilización de los logros alcanzados y de los retos que se presentan a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en cada disciplina. Por este motivo, el propósito de este dossier temático, **Las lenguas extranjeras en el nivel superior argentino: recorridos, logros y desafíos**, es dar a conocer las metas alcanzadas y echar luz sobre las dificultades actuales que se presentan a quienes nos desempeñamos en el ámbito de las lenguas extranjeras en el contexto universitario, para orientar con mayor certeza las acciones a futuro. En este marco, el dossier abre las puertas a un espacio multifacético y complejo y nos invita a adentrarnos en las experiencias de docentes e investigadores, representantes de diez universidades nacionales argentinas, que brindan una aproximación actualizada a los diferentes contextos institucionales, a las prácticas áulicas, a los proyectos de investigación en curso y a las actividades de extensión y de gestión en las que se han involucrado. A medida que profundizamos en los diferentes logros, desafíos y puntos de vista abordados en los siete artículos que componen el dossier, vamos descubriendo la creciente importancia que han ido adquiriendo las lenguas extranjeras en la formación de quienes transitan diferentes espacios universitarios y el rol activo al que estamos llamados quienes nos ocupamos de su enseñanza para estar a la altura de los retos que nos propone la educación en el siglo XXI.

Para trazar los recorridos y comprender los espacios que hoy ocupan las lenguas extranjeras (europeas) en la educación superior en Argentina, es necesario remontarse a los cimientos de nuestra Nación y examinar brevemente cómo se fue moldeando su política lingüística<sup>1</sup>. En términos de Bein (2012), el Estado se construyó en torno al principio de “una lengua, una nación” en la búsqueda de forjar una identidad fuertemente ligada al uso del idioma español como elemento unificador. En este

proceso, se desalentó el uso de las lenguas que traían consigo los inmigrantes europeos, así como las de los pueblos originarios. De esta manera, en pocas generaciones, a partir de este orden lingüístico monolingüe (Montserrat & Mórtola, 2018), la identidad argentina se manifestó principalmente a través del idioma español. En este marco, podría inferirse que este esfuerzo de creación de la identidad nacional estuvo atravesado, desde sus comienzos, por un proceso de marginalización de las lenguas originarias y extranjeras, que fueron invisibilizadas y arrojadas a los márgenes de la historia y del currículum (Arnoux & Bein, 2015; Montserrat & Mórtola, 2018). Esto podría explicar, parcialmente, las dificultades que se sucedieron después y que actualmente nos siguen atravesando para generar y llevar adelante políticas lingüístico-educativas que contemplen nuestra lengua, así como también las lenguas originarias y las extranjeras. Esta y otras situaciones planteadas en los párrafos siguientes han originado debates que se han ido instalando en las últimas décadas para garantizar el acceso al conocimiento de las lenguas de manera colectiva y plural (Varela, 2014).

Sin embargo, y a pesar de las circunstancias adversas, la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país cuenta con una larga tradición y, dentro de este contexto, el sistema universitario nacional desempeña un papel de gran relevancia. Con respecto a la oferta de lenguas extranjeras en este nivel, Acosta & Zonana (2019) sugieren que las decisiones respecto a su incorporación han seguido más bien las pautas institucionales de cada universidad en lugar de adherir estrictamente a regulaciones normativas estatales. Es posible que esto haya sucedido debido a que la Ley Nacional de Educación Superior 24.521 no establece, explícitamente, directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras, a excepción de las carreras mencionadas en su artículo 43, que se vinculan a profesiones reguladas por el Estado y están sujetas a evaluaciones periódicas. En estos casos, el inglés se encuentra integrado en los estándares definidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades (artículo 46, inciso b).

Es importante subrayar que las medidas que se toman con relación a la inclusión (o no) de una o más lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos político-lingüísticos y son siempre signos de determinadas relaciones sociales (Bourdieu, 2014; Arnoux & Bein, 2015; Guespin & Marcellesi, 1986). En este punto considero relevante recordar que esas decisiones son acompañadas por otras vinculadas con la ubicación de la(s) asignatura(s) o de los niveles en la malla curricular, su denominación, la carga horaria asignada, los contenidos mínimos acordados y los cargos y dedicaciones

ofrecidos a los docentes. Estas no son cuestiones menores para quienes nos desempeñamos en el área de las lenguas ya que, en numerosas ocasiones, esas decisiones se han dirimido sin incluirnos en la discusión. Por ello nos enfrentamos a un gran desafío ya que es vital no descuidar nuestro rol como agentes de innovación educativa dentro y fuera del aula e involucrarnos activamente en la gestión institucional, haciendo política lingüística, participando y acompañando para la toma de decisiones y en la puesta en marcha y el desarrollo de políticas lingüístico-educativas para la educación superior.

En el contexto actual, desde organismos gubernamentales como el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), dependiente del Ministerio de Educación, se promueve el protagonismo de las lenguas y ha surgido la noción de *gobernanza lingüística*, entendida como propuesta de gestión institucional (Dandrea 2019; Dandrea & Barroso, 2020). En este sentido, en 2019, se celebró el primer Seminario de Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino en el que se elaboró el documento “Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de los objetivos de la universidad argentina”, suscripto por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Ante este hecho relevante para el área de lenguas, coincido con Dandrea & Barroso (2020) en que este evento constituyó un paso decisivo para el campo de las lenguas en el nivel superior porque se puso de manifiesto “la intención de involucrar la participación de actores de distinto orden en una concepción estratégica de planificación de las lenguas” (p. 69).

Otro hito en el ámbito de las lenguas extranjeras en el nivel superior argentino ha sido la creación de la Red Universitaria de Lenguas (RULen), concretada en noviembre de 2019. Entre sus objetivos se destacan: consolidar y alentar el desarrollo de políticas lingüísticas dirigidas a la formación en lenguas en la comunidad intra- y extrauniversitaria; promover la solidaridad y la integración académica, científica y cultural entre sus miembros; fomentar la formación universitaria plurilingüe y favorecer la articulación con otras entidades y redes nacionales e internacionales que tengan propósitos compatibles. Esta red, compuesta por treinta y cinco universidades que colaboran sinérgicamente desde una perspectiva regional, constituye un espacio propicio para impulsar la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión de las lenguas en el ámbito de la educación universitaria y generar un efecto multiplicador, con el fin de abordar desafíos a nivel local, nacional e internacional. Esta iniciativa

también requiere el compromiso de colegas que sumen su voz y representen la diversidad de carreras que se dictan en las diferentes universidades del país.

Este breve recorrido para interpretar el papel que juegan hoy las lenguas extranjeras (europeas) en la educación superior en Argentina nos convoca también a revisar la formación docente en lenguas. Pasquale (este dossier) reconocer que su enseñanza ha avanzado desde los márgenes y que, en un principio, fue sostenida por hablantes nativos o idóneos. Luego, el Estado argentino se preocupó por la formación docente en lenguas extranjeras y se crearon la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas (actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y el Instituto del Profesorado “Joaquín V. González”, a principios del siglo pasado. En la actualidad, la formación de docentes cuenta con una larga tradición en nuestro país y en el sistema educativo. Tal como lo señalan Mórtoła & Montserrat (2019), el inglés, el francés, el alemán, el italiano y más recientemente el portugués han consolidado un espacio en el currículum y han constituido carreras de profesorado tanto en las universidades como en el sistema superior no universitario (Mórtoła & Montserrat, 2019).

En relación con la enseñanza, tanto en los estudios de grado como en los de posgrado universitarios y superiores no universitarios, actualmente las lenguas extranjeras forman parte de los planes de estudio de diferentes carreras, generalmente desde un enfoque de focalización de competencias o, en menor medida, de multicompetencias. Si hacemos un poco de historia, la institución pionera en incluir una prueba de lectura y traducción en su plan de estudios fue la Universidad Nacional de La Plata, en 1943 y, más de una década después, en 1959, se crearon cursos de idiomas extranjeros en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Bazerman & Waigandt, 2016). En relación con la focalización de competencias, es interesante el recorrido que hace Klett (2013) sobre la evolución de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, partiendo de las décadas del 50 y 60, cuando las propuestas se centraban en la traducción de textos breves, a menudo literarios. A partir de la década de los 70, hubo un cambio hacia la comprensión mediada por el análisis del discurso, mediante la adopción de técnicas inspiradas en el enfoque global de textos, reemplazando la traducción y la enseñanza de gramática. Hacia finales de los 80, se enfatizó el papel del aprendiz como co-constructor del sentido textual y el contexto se volvió crucial para la comprensión. A partir de este período, los géneros han desempeñado un papel importante en la enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras,

ya que permitieron a los estudiantes de carreras humanísticas y científicas familiarizarse con diferentes tipos de escritos académicos y profesionales y lograr un rápido acceso a bibliografía de áreas disciplinares específicas, escritos en otros idiomas, sin mediación.

Parafraseando a Innocentini *et al.* (en prensa), en los últimos años ha tenido lugar una profunda transformación en las pedagogías de género utilizadas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en el nivel superior. Los enfoques han comenzado a ser más flexibles, permitiendo la incorporación de discusiones centradas en la relación entre las acciones, el contenido y la identidad presentes en los diferentes géneros (Flowerdew, 2010). A su vez, se ha promovido la reflexión en clase sobre cómo las relaciones de poder, las expectativas de la audiencia y, en general, las diversas condiciones de circulación y producción de conocimiento se reflejan en las elecciones lingüísticas y retórico-discursivas observables en los textos (Donahue, 2008; Corcoran & Englander, 2016). En otras palabras, la lectura, la escritura y la oralidad académicas son concebidas como prácticas situadas, atravesadas fuertemente por los contextos disciplinares, académicos y profesionales en los que se están insertando nuestros estudiantes. A su vez, Innocentini *et al.* (en prensa) estiman que la inclusión de cursos de lenguas extranjeras en la universidad, diseñados con estos enfoques, parecen responder a discursos que promueven equidad y buscan sumarse al llamado de Carlino (2013) a poner en marcha la insoslayable alfabetización académica y disciplinar en nuestras aulas e instituciones.

Es importante destacar que la enseñanza y certificación del español como lengua extranjera y segunda constituyen ámbitos pujantes que también han tenido un desarrollo sostenido en las universidades nacionales. La creación del Mercosur, en la década del 90, trajo aparejada la reafirmación de la importancia del aprendizaje del español para los brasileños, a partir de la creciente movilidad laboral y académica con países de habla hispana. A su vez, los cambios demográficos ocurridos en las últimas décadas, principalmente con nuevos movimientos migratorios, tanto de países limítrofes como de otras regiones del mundo no hispanohablantes, ha dado lugar a cursos para migrantes y refugiados con el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR). Ante estos desafíos, un consorcio de universidades nacionales argentinas dio forma al Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU), cuyos lineamientos fueron aprobados por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. El examen fue implementado por primera vez a finales de 2004 y es reconocido como certificado internacional de lengua española, el primero

de esta naturaleza promovido, reconocido y auspiciado por el Estado nacional, como una suerte de *medida “de exportación”* (Alarcón y Wingeyer, este dossier) de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

En agosto de 2018, el Consorcio Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), formado por un grupo de universidades nacionales argentinas, se incorporó formalmente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Actualmente reúne a dos tercios de las universidades nacionales argentinas y funciona como un espacio para promover la investigación, el diseño de material didáctico, la evaluación y certificación de español lengua segunda y extranjera y la formación de docentes y evaluadores. A su vez, se ocupa de la difusión del examen CELU y del otorgamiento de licencias de examen a instituciones evaluadoras externas. A nivel nacional, ya son varias las universidades que han establecido la obligatoriedad de una certificación de dominio del español, en particular del CELU, para aquellos estudiantes extranjeros cuya lengua nativa no sea el español (o bien para hablantes nativos cuyo título secundario provenga de una institución sita en un país no hispanohablante), que se inscriban para cursar asignaturas correspondientes a carreras de grado o posgrado<sup>2</sup>.

Conocer el recorrido de las diferentes lenguas extranjeras en la educación superior argentina nos permite, en primer lugar, un acercamiento a las preocupaciones, a los debates epistemológicos y a la diversidad de enfoques y producciones que conviven en nuestras universidades. También nos abre puertas para avizorar caminos posibles para asumir el desafío de la inclusión de una educación plurilingüe e intercultural en el currículum de las carreras universitarias (Marchiaro & Pérez, 2016). Por estas razones, y con esta introducción, estamos listos para embarcarnos en un viaje de descubrimiento y entendimiento de las transformaciones que ha atravesado este campo disciplinar en Argentina, en la seguridad de que este acercamiento pueda constituirse en insumo para reflexionar, dialogar e involucrarnos haciendo política lingüística en torno a cuestiones profesionales todavía no saldadas y a los nuevos requerimientos sociales y políticos del nivel, como el acceso, permanencia y egreso de nuestros estudiantes, la internacionalización de la educación superior y de la ciencia y las políticas lingüísticas aún necesarias para potenciar el desarrollo local y regional y para garantizar la inserción de nuestras universidades y de sus respectivas comunidades en el mundo.

En el primer artículo, “**Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján**”, **Rosanna Pasquale** aborda, en primer término, la presencia y evolución de las lenguas extranjeras

en el sistema educativo argentino, centrándose en el ámbito universitario. Para ello, realiza un acotado análisis histórico que cubre tres momentos: los Orígenes, la Colonia y la Era Criolla, destacando la inserción temprana del inglés y del francés en el sistema universitario nacional. Luego, a partir de resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), desde una mirada sincrónica, presenta un análisis de la presencia, circulación y uso de lenguas extranjeras en el contexto de esa Institución, en base a dos conceptos clave: *capital lingüístico* y *repertorio lingüístico*, que le permiten dar cuenta de la dimensión institucional y de la dimensión individual de los actores sociales que dominan una o varias lenguas extranjeras, respectivamente. Este trabajo arroja luz sobre la importancia de analizar las políticas lingüísticas en contextos universitarios y sus implicaciones para el desarrollo de las comunidades académicas.

En **“El rol del inglés en contextos disciplinares contrastantes de la universidad pública argentina: Recorridos, logros y desafíos”**, Viviana Innocentini, Claudia Bruno, Marisa Tumbeiro, M. Susana González y Jorge Sánchez se refieren, en primer lugar, a los debates y tensiones actuales en torno a la creciente influencia del inglés como *lingua franca* en la producción de conocimiento. Luego exploran el rol de esta lengua extranjera en cuatro carreras de tres universidades públicas argentinas: la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). En base al análisis de planes de estudio, programas y perspectivas de docentes a cargo de los cursos de inglés con propósitos específicos, los autores dan cuenta de recorridos particulares, de la heterogeneidad en las ofertas de grado y posgrado y de las diferencias en el rol atribuido a la lengua, cuestiones que se manifiestan en las propuestas didácticas de cada campo disciplinar. Sin embargo, en todos estos contextos, el inglés se enseña como una herramienta para la alfabetización académica y el acceso a fuentes de conocimiento en la lengua meta. Finalmente, hacen un llamado a un enfoque colaborativo y sistematizado de la alfabetización académica en inglés a lo largo de la formación universitaria y en el contexto de cada disciplina y abogan por repensar las prácticas docentes y promover la participación crítica y reflexiva de los estudiantes en una comunidad académica internacional dominada por el inglés, sin relegar las lenguas y culturas propias.

En **“Logros y desafíos en el abordaje de la lectura y escritura de textos académicos escritos en inglés en la universidad”**, M. Susana González y M. Claudia Albini contextualizan su trabajo en el Departamento de Lenguas Modernas (Facultad de

Filosofía y Letras) de la Universidad de Buenos Aires. Este Departamento es responsable de diseñar programas y ofrecer cursos de comprensión lectora en cinco lenguas extranjeras: inglés, francés, italiano, portugués y alemán, dirigidos a estudiantes de grado, quienes deben completar tres niveles consecutivos de una lengua de origen latino y tres niveles de una lengua de origen sajón. Su objetivo principal es promover el desarrollo de habilidades de lectura que permitan la lectura autónoma y estratégica de textos académicos escritos en lenguas extranjeras propios de sus áreas de estudio. En el artículo, en primer lugar, las autoras abordan el desafío que supuso diseñar un modelo de lectura adecuado para estudiantes de grado con conocimientos muy básicos de inglés y una amplia heterogeneidad en sus conocimientos previos y experiencia lectora en su lengua materna. Luego se centran en el desafío actual: enseñar a los estudiantes de grado a escribir resúmenes (*abstracts*) en inglés, como lo requieren muchas publicaciones académicas. Para abordar este desafío, se están reformulando los programas de Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras, a partir de la adopción de enfoques pedagógicos de la Escuela de Sídney, que se basan en la enseñanza explícita de habilidades de lectura y escritura.

La cuarta contribución a este dossier, “**La organización de contenidos en los programas de inglés con fines académicos en el nivel superior: Del enfoque sintético a la pedagogía de género**”, de **Daniela Moyetta**, se centra en explorar los enfoques subyacentes a la organización de los contenidos en los programas de lectocomprensión en inglés en el nivel superior de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La autora comparte su preocupación por la tendencia a diseñar programas con enfoques atomísticos y lineales, basados en criterios formales, donde la lengua es tratada como un sistema abstracto, despegado de las prácticas sociales, y cuyas estructuras son transferibles de una disciplina a otra, en lugar de hacerlo en base a los principios de la Pedagogía de Género. El artículo tiene como objetivo promover la reflexión, para lo que Moyetta presenta ejemplos que ilustran los puntos discutidos a fin de orientar la transición desde un enfoque sintético hacia una pedagogía basada en géneros, en el contexto de la enseñanza de Inglés con Fines Académicos (IFA). Como desafío, la autora sostiene que para contribuir al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes se requiere un fuerte compromiso docente a partir de su desarrollo profesional continuo y su participación activa en su propia cultura disciplinar. También destaca la necesidad de contar con apoyo institucional que favorezca condiciones que permitan la concreción y el sostén en el tiempo de políticas lingüísticas que construyan

espacios de formación especializada en el área de enseñanza de Lenguas con Fines Específicos y que resalten el capital cultural proveniente del IFA.

En el artículo de **Florencia Beltramino, M. Sol Lizarraga y M. Soledad Lódolo**, “**Los traductores automáticos en línea en la enseñanza de inglés con fines específicos**”, se describe la implementación del enfoque de comprensión lectora de textos disciplinares en dos instituciones académicas argentinas: la Facultad de Ciencias Económicas (FCEco) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Ambas instituciones han adoptado este enfoque en sus programas de idioma extranjero en varias carreras con el objetivo de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos propios de su campo de estudio, sino que también desarrollen habilidades lingüísticas y discursivas en la lengua meta. Las autoras reflexionan sobre las ventajas y las desventajas de la incorporación de traductores automáticos en línea (TA) en sus prácticas áulicas. Reconocen que, a pesar de la resistencia inicial de los docentes, los estudiantes utilizan ampliamente estas herramientas tecnológicas y argumentan que la incorporación de los TA en línea no busca simplemente introducir tecnología en el aula, sino reconocerlos como una tendencia tecnológica que afecta a las prácticas educativas. Las autoras enfatizan la importancia de comprender el alcance de esta tendencia y adaptar las prácticas docentes en consecuencia. A su vez, destacan que, al aceptar el uso de TA, se reconoce a los estudiantes como sujetos culturales que cambian sus formas de interactuar con su entorno y aprender, y reflexionan sobre la importancia de un rol más activo por parte de los estudiantes en un entorno educativo que incorpora tecnología. Por otra parte, las autoras destacan la necesidad de adaptar la didáctica y de diseñar nuevas estrategias que permitan combinar conocimientos lingüísticos y técnicas de comprensión lectora con el uso de TA. A su vez, se debe alentar a los estudiantes a participar en intercambios profundos y reflexivos sobre el uso de herramientas digitales y la construcción de conocimiento. En última instancia, las autoras plantean que la incorporación de TA en línea en la enseñanza de IFE representa un desafío que requiere adaptabilidad por parte de los docentes y una disposición a evolucionar junto con los cambios tecnológicos. Se insta a los docentes a estar atentos a nuevas configuraciones y a adoptar roles diversos y novedosos en el aula, promoviendo un enfoque de conocimiento abierto y dinámico.

En “**Español en las fronteras, ¿lengua extranjera?**”, **Raquel Alarcón y Hugo Wingeyer**, docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM)

y de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), respectivamente, nos invitan a reflexionar, desde el enclave geopolítico y cultural de la región NEA (Argentina), acerca de la extranjería lingüística. Para ello, se enfocan en intervenciones pedagógicas para enseñar español en un marco de cercanía geográfica y lingüística, considerando las variantes dialectales locales, las necesidades específicas de los estudiantes y el modelo CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) como un enfoque integral de evaluación y certificación del español como lengua extranjera. Destacan que el contexto –una región fronteriza con Brasil y Paraguay– ha enriquecido el estudio del español a partir de la influencia de otras lenguas sobre el español local. Esta realidad ha llevado a una reflexión sobre la importancia de la identidad regional y la construcción de políticas lingüísticas en un territorio de fronteras. En base a un trabajo interinstitucional sostenido y apoyado en investigaciones desde un enfoque regional, en políticas pluricéntricas y en definiciones institucionales democráticas e inclusivas, se busca atender las dinámicas de las vecindades sin perder de vista la dimensión nacional y global. A su vez, los autores destacan la necesidad de repensar las políticas lingüísticas y la enseñanza de español como lengua materna y extranjera en una región multicultural y multilingüe, reconociendo la vecindad lingüística y cultural como un elemento fundamental en la configuración de identidades y prácticas comunicativas en la región, a partir de la planificación conjunta con universidades de Brasil y Paraguay. De esta manera, se podrá fortalecer la enseñanza de lenguas vecinas, teniendo en cuenta las fortalezas y diferencias que caracterizan la región, en calidad de vecinos en lugar extranjeros.

En el último artículo de este dossier, “**Interlengua fónica y evaluación en ELSE: El examen CELU oral**”, **Ana Pacagnini**, docente e investigadora del Centro Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE), aporta a las investigaciones sobre la evaluación en el campo del Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), especialmente en las escalas de acreditación de niveles en el ámbito fonético-fonológico. Este trabajo es relevante para el diseño y revisión de rúbricas de evaluación en exámenes de dominio, como el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), del Consorcio Español Lengua Segunda y Extranjera del Consejo Interuniversitario Nacional (ELSE-CIN), que certifica la competencia en español de aprendices alóglotas en contextos académicos y laborales. En base al análisis de descriptores previamente investigados, el artículo se enfoca específicamente en la percepción del “acento extranjero”, su impacto en la comprensibilidad y fluidez y la

inclusión de aspectos prosódicos en la evaluación de la pronunciación. A su vez, se analizan estos aspectos teniendo en cuenta la experiencia del evaluador y el nivel de competencia de los aprendices extranjeros. El objetivo del trabajo es refinar los criterios que fundamentan los descriptores en las áreas de pronunciación y fluidez, diferenciando entre fluidez cognoscitiva (medible y objetiva) y fluidez percibida (subjettiva, relacionada con la percepción del interlocutor y la comprensibilidad), ya que se considera fundamental la consistencia en los descriptores de evaluación para asegurar la validez y confiabilidad del examen CELU.

### Referencias

- Acosta, S. P. & Zonana, V. G. (2019). Las lenguas extranjeras en el currículum universitario: implementación de la ordenanza 75/2016 CS. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/acostayzonana.pdf>
- Arnoux, E. & Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Editorial Biblos.
- Bazerman, C. & Waigandt, D. (2016). The inevitability of teaching writing: An interview with Charles Bazerman. *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 4(2), 23-38.
- Bein, R. (2012). La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993 (Tesis de Doctorado), Institut für Romanistik, Universität Wien.
- Bourdieu, P. (2014) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Corcoran, J. & Englander, K. (2016). A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for Research Publication Purposes. *Publications*, 4(6), 1-10. <https://doi.org/10.3390/publications4010006>
- Dandrea, F. (2019). *Desde la Lengua. Gobernanza lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Dandrea, F. & Barroso, S. (2020). Redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística: políticas públicas, vinculación interinstitucional y desarrollo local. In F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*. UniRio.
- Donahue, T. (2008). Cross-cultural analysis of student writing: Beyond discourses of difference. *Written Communication*, 25(3), 319-352.  
<https://doi.org/10.1177/0741088308319515>
- Guespin, L. & Marcellesi, J.-B. (1986). Pour la Glottopolitique. *Langage*, 83, 5-34
- Flowerdew, J. (2010). Action, content and identity in applied genre analysis for ESP. *Language Teaching*, 44(4), 516–528.  
<https://doi.org/10.1017/s026144481000042x>
- Innocentini, V., Waigandt, D., Leibovich, L., Sampietro, P., & Sánchez, J. (en prensa). Prácticas letradas en la Universidad: aproximaciones situadas desde la lengua extranjera. In P. L. Luchini, U. K. Alves, & V. Innocentini (Eds.), *Otras cuestiones del lenguaje: traducción y enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Klett, E. (2013). Evolución de la lectura en contexto universitario: del soporte papel a Internet. Trabajo presentado en la 39° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 16° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro *Cada lector, un puente*. Buenos Aires, 10-12 de mayo de 2013.
- Marchiaro, S. & Pérez, A.C. (2016). Plurilingüismo en la escuela. Aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8 (8).
- Montserrat, M. & Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10 (10).
- Mórtola, G. & Montserrat, M. (2019). La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario. *Itinerarios educativos*, 12.
- Varela, L. (2014) ¿Hay una política lingüística en Argentina? *Todavía*, N° 32. Buenos Aires.

---

## Notas

<sup>1</sup> Siguiendo a Varela (2014), cuando se mencione *una* política lingüística, nos estaremos refiriendo a un rumbo general adoptado por un colectivo (en este caso, un Estado nacional o una provincia, una institución educativa). *Las* políticas lingüísticas, en tanto procesos concretos, se asimilarán a las políticas públicas: conjunto de medidas, acciones y dispositivos institucionales, implementados bajo la responsabilidad de una autoridad pública con el propósito de modificar cierto estado de cosas. En el caso de utilizar *la* política lingüística, nos estaremos refiriendo a la actividad (*hacer* política) que se despliega en busca de espacios para la realización de proyectos vinculados con el lenguaje y que se enfrenta a proyectos alternativos.

<sup>2</sup> Algunas universidades que han establecido la obligatoriedad de una certificación de dominio del español: Universidad de Buenos Aires (Resolución CS. 1197/18); Universidad Nacional de Córdoba (Resolución 652/15); Universidad Nacional de La Plata (Resolución 1197/18); Universidad Nacional de Río Negro (Resolución 043/2019); Universidad Nacional del Nordeste (Resolución 078/17).