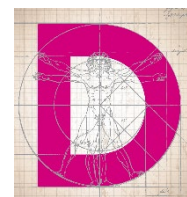


Digilec 10 (2023), pp. 1-19

Fecha de recepción: 17/04/2023

Fecha de aceptación: 14/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9587>



e-ISSN: 2386-6691

LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: REPRESENTACIONES DESDE LOS CURSOS DE INGLÉS

FOREIGN LANGUAGES AND INTERNATIONALIZATION AT UNIVERSITY: REPRESENTATIONS FROM THE ENGLISH LANGUAGE COURSES

Patricia CARABELLI*

Universidad de la República (Uruguay)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4702-8257>

Resumen

La intensificación del proceso de internacionalización en la enseñanza superior promovido desde la Declaración de Bolonia ha implicado la instauración de un sistema de créditos universitarios que procura fomentar el intercambio de saberes y la movilidad académica. Como este proceso conlleva inherentemente el uso de diversas lenguas, muchas universidades ofrecen cursos de lenguas extranjeras. Una de las lenguas que se enseña es el inglés debido a su vitalidad y el gran número de funciones que cumple a nivel mundial. En esta investigación se analizó una posible relación entre los procesos de internacionalización y las funciones del inglés que son promovidas en la principal universidad pública de Uruguay, la Universidad de la República. Entre 2019 y 2022 se ofrecieron veintitrés cursos de inglés en la universidad y se profundizó en el estudio de un curso de inglés por área de conocimiento de la universidad. A partir de un enfoque etnográfico y técnicas provenientes del Análisis del Discurso (entrevistas semi-estructuradas a los distintos actores, encuestas y observaciones de aula), se analizaron las representaciones sociales en torno a las funciones del inglés a las que se apela durante su enseñanza en la universidad y la relación que pueden tener estas con los procesos de internacionalización. Se concluyó que las funciones del inglés que se promocionan en esta universidad difieren de las promovidas en enseñanza secundaria y en instituciones de enseñanza de lenguas privadas dado que en la Universidad de la República están ligadas a la democratización del conocimiento.

* Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Avda. Uruguay 1695, 11200. Montevideo, Uruguay. Email: patricia.carabelli@fhce.edu.uy

Palabras clave: internacionalización; enseñanza superior; enseñanza de lenguas extranjeras; enseñanza de inglés; acceso al conocimiento

Abstract

The intensification of the internationalization process in higher education promoted since the Bologna Declaration has implied the establishment of a system of university credits that tries to foster knowledge exchange and academic mobility. As this process inherently involves the use of different languages, many universities provide foreign language courses. One of the languages being taught is English due to its vitality and great number of functions it covers at a worldwide level. In this research a possible relationship between the internationalization processes and the functions of English that are promoted at Uruguay's main public university, the Universidad de la República, was analyzed. Between 2019 and 2022 twenty-three courses of English were given at the university and one course per area of knowledge of the university was studied. By adopting an ethnographic approach and techniques from Discourse Analysis (semi-structured interviews to the different actors, surveys, and class observations), the social representations concerning the functions of English being appealed to during the English courses given at this university, and their possible relationship with the internationalization processes, were analyzed. It was concluded that the functions of English that are fostered in this university differ to the ones that are promoted in secondary education and in private language institutions because at the Universidad de la República they are related to the democratization of knowledge.

Key Words: internationalization; higher education; foreign language teaching; English language teaching; access to knowledge

1. INTRODUCCIÓN

La impronta internacional y plurilingüe presente en Uruguay entre los siglos XVIII y XX se debió a la influencia de Brasil, Argentina y de varios países europeos (Barrán, 2012) y al uso tanto de lenguas¹ migratorias (francés, inglés, italiano, gallego, entre otras) como de otras lenguas de uso común en la época (español, portugués y lenguas indígenas) (Barrios, 2015; Bertolotti y Coll, 2014). En este contexto se desarrollaron corrientes filosóficas tanto espiritualistas como positivistas en el país (Ardao, 1968) y se instaló una preocupación por el acceso al conocimiento que redundó en la creación de una universidad pública nacional (conocida como Universidad Mayor de la República en 1836 y consolidada como Universidad de la República (Udelar) en 1849). La relevancia de poseer conocimientos de distintas lenguas implicó que una de las primeras cinco aulas de la universidad fuera latín (Udelar, 1998) - lengua clásica empleada en el área de las ciencias en ese entonces (Escobar Fernández, 2010) – y que en 1838 se instalara una sección de Idiomas Vivos donde se enseñaba francés e inglés (Páez, 1993, en Masello, 2019b). Se optó por estas dos lenguas no solo porque eran algunas de las lenguas de migración, sino también para mantener relaciones académicas y comerciales con Francia e Inglaterra, naciones que difundieron ampliamente sus lenguas debido a la expansión colonialista que llevaron a cabo. Desde su nacimiento, la Udelar, como toda universidad desde la Edad Media (Perrotta, 2016), nació con una impronta internacional.

En la actualidad, cierta interrelación entre la internacionalización y las lenguas modernas cobra forma principalmente (pero no exclusivamente) en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX)² que se encuentra ubicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar, Uruguay). Este espacio se creó en 1991 como la Sección de Lenguas Extranjeras Modernas (SLEM), y se configuró como Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) en el 2000. En el 2005 se consolidó como un área de saber específico profundizando las labores de enseñanza, investigación y extensión en lenguas extranjeras (Masello, 2019b). Hoy en día, el CELEX tiene varios convenios con embajadas, instituto y centros culturales, y ha ofrecido cursos de trece lenguas: alemán, árabe, armenio, chino mandarín, español como lengua extranjera (para migrantes y refugiados), francés, griego moderno, inglés, italiano, japonés, persa, portugués y ruso. Además, el CELEX intenta favorecer el proceso de internacionalización de la universidad (Chardenet, 2016; Cunha y Lousada, 2016; Masello, 2019a) a partir de la promoción de una perspectiva intercultural y plurilingüe.

La interacción internacional y la movilidad, tanto en formatos presenciales como virtuales (Araújo e Sá y Maciel, 2021), se ha vuelto norma entre la comunidad académica (Ruane, 2003) y para poder favorecer la participación en eventos, en grupos de investigación, el diálogo fluido y el acceso a fuentes bibliográficas, es necesario el manejo de distintas lenguas (Pasquale, 2019). Si bien algunos investigadores manifiestan que

¹ Se utiliza el término *lengua* de manera general por lo que el término incluye toda variedad dialectal o social de la lengua referida que exista.

² El concepto de *lengua extranjera* utilizado en el CELEX implica una concepción basada en que el uso de determinada lengua no está extendido en la región o en el contexto en el que está siendo utilizada.

algunos programas de lenguas están en crisis (Berman, 2011), en muchas universidades, sobre todo europeas, desde la década de 1990, se han instalado centros interdisciplinarios de estudios y enseñanzas de lenguas (Ruane, 2003). La instauración de estos centros se consolidó con la conformación de redes como la Confederación Europea de Centros de Lenguas: CercleS, creada en 1991 en Estrasburgo, que agrupa alrededor de 300 centros; y RANACLES (*Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur*), fundada en Francia en 1992. No es de extrañar que las primeras políticas universitarias de consolidación de centros de enseñanza de lenguas hayan sido realizadas en Europa, dado que, a partir de la Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999, se desencadenó un proceso por el cual se comenzó a profundizar la movilidad e intercambio académico a partir de la instauración de un sistema de créditos universitarios compartidos. En la actualidad, el sistema académico europeo ha trascendido fronteras continentales y su sistema de créditos y marcos de referencia se han consolidado. La Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), a la que pertenece la Udelar, por ejemplo, es parte del programa Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano (ESCALA) que favorece la movilidad y el reconocimiento de acreditaciones entre las universidades que participan (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2018). En cuanto a las becas, en muchos casos los estudiantes o académicos no pueden acceder a estas debido a “carencia en materia de estudio de lenguas extranjeras” (Viera-Duarte, Chiancone y Martínez Larrechea, 2020, p. 165) pues, entre los requisitos para postularse a estas, suele estar, entre otras cosas, el poseer conocimiento de la lengua común que se emplea en la universidad receptora. La conformación de más instancias de diálogo, junto con un mayor conocimiento de lenguas, propicia más acceso al conocimiento y más instancias de participación que consolidan la conformación de redes de cooperación académica.

2. ANTECEDENTES

2.1. El proceso de internacionalización en América Latina

El proceso de internacionalización de las universidades que comenzó en Europa se expandió a otras regiones con la implementación de programas y proyectos académicos de corte internacional como la creación de la ALCUE (América Latina-Caribe-Unión Europea), programas europeos de becarios Alfa y Alban, o la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). En el MERCOSUR en particular, en el 2006 los ministros de educación impulsaron la creación del programa ARCU-SUR para gestionar la acreditación de distintas carreras universitarias a nivel regional y propiciar una “cultura universitaria internacionalizada” (León Robaina y Madera Soriano, 2016, p. 46). Pol (2017, p. 30) menciona que para consolidar un mercado común en Latinoamérica se ha de propiciar: i) la creación de una estructura común de los sistemas basada en tres niveles: licenciatura, máster y doctorado, ii) la utilización de créditos, iii) la incorporación de estándares o sistemas que aseguren la calidad de la

enseñanza, y, iv) la creación de dispositivos de reconocimiento de las certificaciones emitidas y estudios.

Desde una perspectiva crítica, Oregioni (2017) identifica tres procesos diferentes de internacionalización que coexisten, a veces de manera paralela, y que se están llevando a cabo de distintas maneras en la región latinoamericana. Estos son: i) internacionalización hegemónica, ii) no-hegemónica y iii) contra-hegemónica. La primera es de carácter exógeno, es decir que es promovida por agencias, universidades, centros o actores que no son de la región y que generalmente quieren generar algún tipo de beneficio del intercambio. Esta forma de promover la internacionalización no solo promueve una integración subordinada, donde las universidades latinoamericanas tienen que adaptar sus políticas y programas en base a requisitos externos, sino que también muchas veces surgen exigencias que parecen responder más a lógicas del mercado que a las de cooperación académicas, algo que algunos autores han destacado que está sucediendo en muchos lugares (Oregioni, 2017). Este tipo de internacionalización hegemónica es problemática para Latinoamérica, dado que se centra en la competencia más que en la cooperación y parece exacerbar, más que minimizar, la dependencia de los países periféricos con respecto a los países centrales que estarían bajo una posición de dominio de la ciencia.

El segundo enfoque de internacionalización de las universidades, el no-hegemónico, es endógeno puesto que responde a políticas delineadas por universidades latinoamericanas, buscando beneficios para la región. En este sentido se considera que responden a estrategias de cooperación mutua, sin fines de competencia ni de lucro (por ejemplo, mediante proyectos o redes de intercambios académicos, becas de universidades o de gobiernos). Los proyectos de internacionalización de corte no-hegemónico no suelen contar con presupuestos altos y prima más la voluntad de hacer trabajos conjuntos que la financiación o la ganancia que se pudiera obtener al realizarlos. Desde las universidades latinoamericanas se entiende que es fundamental plantear políticas y estrategias propias que consideran lo que sucede a nivel local, regional y global.

Por último, los procesos de internacionalización que responden a lógicas contra-hegemónicas se basan en políticas que buscan fomentar acciones contrarias o diferentes a las dominantes. Oregioni (2017) plantea la importancia de contraponerse a lógicas que busquen instaurar una industria universitaria única de carácter mundial pues entiende que de darse esto las universidades perderían autonomía y dejarían de responder a políticas creadas para responder a problemas locales. Además, Oregioni plantea que, si bien la transnacionalización de la universidad puede tener algunas repercusiones deseables, también implica dos situaciones problemáticas: “deslocalización del conocimiento y ausencia de regulaciones” (2017, p. 122). El primero está asociado a que las prácticas transnacionales pueden implicar un divorcio entre el contexto en que se produjo o precisa poner en práctica determinado conocimiento y el lugar donde se publican los hallazgos o se ponen en práctica estos (Kubota, 2009). Varios pensadores (Hamel, 2013) plantean el problema que tienen los investigadores latinoamericanos en torno a la tensión de seguir los parámetros que les exige el sistema mundial académico para continuar desarrollando sus carreras (generalmente vinculado al número de publicaciones que se espera que realicen en revistas científicas indexadas y arbitradas), y el poder producir, difundir y

poner en práctica conocimientos nuevos en base a necesidades y marcos de pensamiento propios que muchas veces no son comprendidos por quienes residen en otras regiones (y por ende, pueden no ser aceptados durante los procesos de publicación). El segundo problema considera que la movilidad entre carreras y universidades puede implicar falta de regulación de criterios que garanticen la calidad de los títulos y de los procesos educativos de transmisión de saber. Para tener una posición propia desde la región se han consolidado redes y espacios de discusión y promoción de conocimiento regionales.

2.2. Políticas lingüísticas en torno a la internacionalización universitaria

A través de políticas lingüísticas, entendidas como acciones y procesos institucionales llevados a cabo implícita o explícitamente en el ámbito de las relaciones entre vida social y lengua, los centros académicos pueden definir distintas cuestiones en torno al uso, la promoción y el estudio de las lenguas (Calvet, 1997). Las perspectivas presentes en las políticas que se adoptan implican distintas concepciones epistemológicas que, a través de acciones y estrategias, impactan en la sociedad de maneras diversas.

Entre las decisiones institucionales más relevantes está la de intentar definir si se adopta una política lingüística implícita o explícita (Johnson, 2015), cómo se abordarán cuestiones normativas y de estandarización de lenguas, qué lugar tendrá la diversidad lingüística, si se implementa un enfoque monolingüe, bilingüe o plurilingüe, y qué lenguas se enseñarían. La internacionalización consiste en recibir a docentes, investigadores y estudiantes provenientes de otras naciones, promover la salida de los distintos actores universitarios locales a distintas universidades del mundo y la implementación de diversas instancias académicas que fomenten el diálogo entre hablantes de distintas lenguas. Esta movilidad conlleva contacto entre lenguas y puede promover motivación por el aprendizaje de lenguas adicionales. Por ello, entre los objetivos de la internacionalización de las universidades puede identificarse el de acrecentar el acervo lingüístico de la comunidad universitaria (Masello, 2019b; Viera-Duarte, Chiancone y Martínez Larrechea, 2020).

Una de las cuestiones que se ha de considerar al analizar el lugar de las lenguas extranjeras en una institución es si se promueven políticas lingüísticas monolingües, bilingües o plurilingües, y en qué niveles se promueve esto, pues la postura que se adopte definirá la posición en torno al tipo de internacionalización que se busca. Las tres posturas, monolingüe, multilingüe o plurilingüe pueden implicar una postura purista si no se habilita el uso de variedades dentro de la lengua o de las lenguas utilizadas. Una postura monolingüe se puede promover en varios niveles: i) a nivel local a partir de políticas nacionalistas homogeneizadoras llevadas a cabo por los Estados nacionales; ii) a nivel regional a partir de políticas lingüísticas que afectan a colonias o ex-colonias que comparten, generalmente, una lengua colonizadora (como fue el caso del español, francés, inglés y portugués); y iii) a nivel global a partir de la promoción de una única lengua desde una perspectiva totalizadora afectando la ecología lingüística mundial (Canale, 2009).

La perspectiva plurilingüe implica un uso consciente de diversas lenguas por parte de los sujetos. Desde esta posición se busca fomentar el reconocimiento de la diversidad

lingüística y cultural inherentemente existente mediante la promoción del conocimiento y uso de varias lenguas. Las universidades que adoptan este marco promueven el uso y la enseñanza de varias lenguas en simultáneo. A nivel epistemológico implica una valoración de los aportes de las lenguas (Bourdieu, 2008), entre ellos los aportes específicos en los procesos de construcción de conocimiento a partir de una pluralidad de lenguas ligadas a saberes provenientes de distintos marcos teóricos, campos disciplinares y contextos geopolíticos. Las perspectivas plurilingües tienen en cuenta los contextos locales, regionales y globales, y por ello suelen favorecer no solo el uso y la adquisición de diversas lenguas internacionales (por ejemplo, a través de la creación de centros de lenguas en el seno de las universidades), sino también el uso y estudio de lenguas originarias, lenguas indígenas y/o lenguas minoritarias.

Aparte de las perspectivas mono y plurilingüe, hay quienes optan por una perspectiva bilingüe – por ejemplo, en inglés, la postura EMI (*English as a Medium of Instruction*) (Macaro, 2020). Si bien esta opción bilingüe puede deberse a diversos motivos, en algunos casos responde a realidades presupuestales (generalmente a mayor número de lenguas que se imparten, mayor es el costo vinculado a enseñar estas (Chardenet, 2016). Así, ante un panorama variado, complejo y cambiante en torno a las lenguas extranjeras, algunas universidades adoptan políticas implícitas en base a los usos y necesidades coyunturales de las comunidades académicas.

2.3. El inglés en los procesos de internacionalización

Varios investigadores estudian los procesos de adquisición y difusión de las lenguas extranjeras. En Uruguay, Canale (2011; 2009) analizó los discursos en torno a las lenguas internacionales y la globalización desde una perspectiva sociolingüística. En sus estudios se concentró en los discursos en torno al inglés y al español (lenguas imperialistas), y el esperanto (lengua artificial), en tanto lenguas que compitieron o compiten por ser consideradas la lengua franca de la globalización. Para comprender las distintas concepciones existentes, este autor analiza los conceptos de *lingua franca*, lengua global, lengua internacional y lengua de comunicación amplia para hacer referencia al uso de una lengua común entre pueblos. Asimismo, Canale (2011) menciona que el término *lingua franca* fue utilizado por primera vez cuando se creó una nueva lengua fruto del nacimiento de un *pidgin* que era mezcla de varias lenguas y, por tanto, el término alude a una lengua común creada por hablantes de distintas lenguas para facilitar la comprensión mutua. Una lengua internacional también se usa como lengua vehicular entre pueblos, pero en este caso entre naciones que optan por compartir una de las lenguas existentes que adopta el estatus de lengua internacional. Una lengua global, en cambio, se refiere a una lengua que pasa a tener un estatus reconocido de lengua vehicular entre pueblos de los diferentes continentes. Para esto, según Crystal (2003, en Canale, 2009), tiene que cumplir tres requisitos: i) que la lengua sea utilizada como lengua primera (L1) en varias naciones; ii) que en algunas de estas sea la lengua oficial; y iii) que en muchas de las naciones donde no es lengua primera haya sido adoptada como lengua segunda o extranjera. Finalmente, Canale (2009) considera una lengua de comunicación amplia cuando una nación adopta una lengua diferente a las naturales como lengua nacional y/o oficial (en muchos una

lengua colonizadora), dado que es más fácil su adopción puesto que ya ha sufrido procesos de normativización y estandarización.

El inglés es considerado una lengua internacional supranacional (Graddol 1997, p. 13, en Lee McKay, 2002, p. 33) dado que es una lengua utilizada en diferentes naciones de los diferentes continentes y cumple una función vehicular al ser utilizada como lengua de comunicación en muchísimos ámbitos y eventos. Esta lengua tiene un “estatus global hegemónico ratificado por los discursos que lo acompañan” (Canale, 2009, p. 112), y su uso está ampliamente difundido como lengua primera (L1), lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE) (Jenkins, 2002; Machado Pereira et al. 2020; Trudgill y Hannah, 2008). En el ámbito científico, según Hamel (2013), más del 80 % de las publicaciones en el área de ciencias sociales y el 90 % en el área de ciencias naturales, están en inglés; lo cual muestra el estatus y prestigio de la lengua inglesa como lengua de la ciencia y la academia. Por ello, muchas universidades incluyen cursos de inglés y reivindican la importancia de saber esta lengua. También por ello, varios lingüistas, investigadores y asociaciones como la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) recomiendan la adopción de perspectivas plurilingües que fomenten una ecología lingüística sustentable y que den cuenta de los hallazgos científicos a nivel local, regional y global. A través de la ALFAL, varios académicos abogan por:

La preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad. (ALFAL, 2017, p. 3)

Desde una perspectiva decolonizadora varias universidades, como la que se estudió en este proyecto, intentan promover perspectivas que permitan mayor acceso al conocimiento, participación amplia en los diferentes ámbitos de producción y circulación de conocimiento, y la mayor difusión posible de los hallazgos científicos tanto a nivel internacional como de las sociedades civiles locales. Por ello, en muchos casos incluyen tanto cursos en inglés como de otras lenguas internacionales y de lenguas minoritarias.

La forma en que se percibe a la lengua inglesa durante los procesos de internacionalización deja entrever qué funciones de esta se ponderan y, por tanto, cómo se concibe el proceso. Las funciones del inglés se pueden dividir en cuatro categorías (Canale, 2009; Canale y Pugliese, 2011; López, 2013): i) las que consideran al inglés como lengua puente entre naciones; ii) como *lingua franca* global; iii) como lengua que permite acceder a más y mejores fuentes laborales y económicas; y iv) como lengua que favorece el desarrollo sociocultural.

En Uruguay, López (2013) y Canale y Pugliese (2011) indagaron las funciones del inglés a las que se apela en la prensa y en instituciones educativas no universitarias en Montevideo y señalaron que se suelen ponderar perspectivas utilitaristas que asocian al

inglés con el mercado laboral y el ámbito económico. Más allá de esto – como no había estudios sobre la situación en torno a la enseñanza del inglés en la universidad – esta investigación muestra que, a diferencia de los otros sistemas educativos, en la universidad se apela a otras funciones de esta lengua dado que se ponderan aspectos que conciernen a la socialización y acceso al conocimiento.

3. METODOLOGÍA

A partir de un enfoque etnográfico (Johnson, 2009; 2011) basado en metodologías de Análisis Crítico del Discurso (Jäger, 2003; Wodak y Meyer, 2003), se analizaron, en el marco del proyecto de Doctorado en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar)³, las representaciones sociales y funciones del inglés a las que se apela en los cursos de inglés como lengua extranjera que se brindan en la Universidad de la República. Además, se analizaron las posibles relaciones de estas funciones con los procesos de internacionalización de la universidad.

3.1. Contextos, participantes y validez

La Universidad de la República es la principal institución de enseñanza superior en Uruguay. Esta es pública, gratuita y cogobernada y, según los censos de 2018 y 2012, cuenta con más de 140.000 estudiantes de grado y posgrado que estudian alguna de sus más de 130 carreras. Para abordar la problemática se comenzó relevando todos los cursos de inglés que se brindaron en la universidad entre 2019 y 2022 y se encontró que se impartieron veintitrés cursos en distintas facultades. Se eligieron tres de estos cursos – uno por área del conocimiento de la universidad – para analizar a qué funciones del inglés se apela durante estos. Las tres áreas principales de la universidad son: i) Área Social y Artística; ii) Área Ciencias de la Salud; y, iii) Área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat. Para analizar las perspectivas de estudiantes y docentes se realizaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad a tres docentes y a tres estudiantes (uno por área del conocimiento), y encuestas a los estudiantes participantes de los tres cursos de inglés como lengua extranjera analizados. Todos los instrumentos fueron piloteados por estudiantes de grado, posgrado y referentes del tema antes de ser utilizados y los discursos presentes en la información recabada se analizaron a partir de la codificación de temas, sub-temas (Gibson y Brown, 2009), interdiscursividades e intertextualidades (Johnson, 2015). La pauta de entrevista de los docentes contaba con seis preguntas abiertas, la de los estudiantes con siete y la encuesta contenía dieciséis preguntas. En este trabajo se analizan las respuestas a solamente dos de esas preguntas (puesto que el objetivo de la etnografía fue más abarcativo dado que se analizaron diferentes cuestiones del anudamiento discursivo (Jäger, 2003) en torno a la enseñanza del inglés en la Udelar en los niveles micro, meso y macro). Esas dos preguntas estaban

³ Carabelli, P. (2023). *El anudamiento discursivo en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad de la República*. [Tesis para obtener el título de Doctora en Lingüística que fue entregada a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República), para su defensa oral, el 19 de septiembre de 2023]. Sin publicar.

relacionadas con las representaciones sociales en torno a las lenguas extranjeras: una con la pertinencia o no de la inclusión de cursos de lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés, italiano, entre otros) durante el transcurso de las carreras y los motivos para la respuesta proporcionada; y otra, sobre la pertinencia o no de los cursos de inglés en el marco de las carreras y las razones de esa respuesta.

Durante la investigación se siguieron todos los procedimientos éticos y todos los participantes fueron informados y consintieron en participar de manera anonimizada. Además, la investigación es válida, dado que la representatividad de la muestra fue buena y se obtuvieron buenos niveles de confianza y márgenes de error (Dörnyei, 2016; Grasso, 2006). Un total de 129 estudiantes de 438 inscriptos ($n = 438$; [F] = 306; [M] = 132; [O] = 0; Edad promedio = 24; Rango edad = 18 a 53) en los cursos de las tres áreas del conocimiento completaron las encuestas y se obtuvo un nivel de confianza en el entorno del 80% - 95% y un margen de error de entre 8% y 15%, dependiendo del área a la que pertenecían los estudiantes. Solamente diecinueve estudiantes se inscribieron al curso del área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat por lo que el margen de error en esta área es mayor que en las otras.

En cuanto a las limitantes del estudio – si bien se obtuvo saturación de información dado que estudiantes de todos los géneros participaron en las encuestas – solamente estudiantes del género femenino quisieron participar voluntariamente en las entrevistas (el 70% de la población estudiada se autoidentificó de este género).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Todos los participantes de la investigación resultaron ser ciudadanos uruguayos cuya lengua primera es el español. Además, todos tuvieron clases de inglés como lengua extranjera en algún momento de su trayectoria estudiantil previa y unos pocos estudiaron otras lenguas extranjeras (portugués, francés e italiano). Salvo para el caso de portugués que lo estudiaron por motivación intrínseca, las otras lenguas (francés e italiano) las estudiaron porque formaban parte de los requisitos obligatorios de los programas académicos que realizaban. Docentes y estudiantes manifestaron la importancia de conocer varias lenguas para desempeñarse mejor en sus carreras académicas, profesionales y/o técnicas.

4.1. Discursos emergentes de las entrevistas: motivos para aprender inglés

Para los docentes y estudiantes es muy importante aprender inglés durante sus carreras y comentaron que perciben que los cursos que se brindan en la universidad son diferentes a los que se imparten en otros sistemas educativos (enseñanza primaria y secundaria). Los docentes también mencionaron diferencias entre los ámbitos privados y públicos, ya que consideran que en algunos ámbitos privados apelan a funciones del inglés más instrumentales, vinculadas al mundo del trabajo y a la preparación y aprobación de exámenes internacionales, y en el ámbito público los cursos suelen apelar

a aspectos socioculturales, sobre todo relacionados con el acceso a conocimientos que se encuentran en inglés.

En cuanto a las disciplinas de estudio, el Docente 2 manifestó que son cursos de un semestre de duración donde se hace foco en las necesidades académicas de los estudiantes. Comentó:

llega un momento en que uno tiene que hacer lo que considera más práctico y útil para esa gente. Entonces dependiendo de en qué facultad se está, por ejemplo, si se estuviera en Odontología, bueno sabés que la necesidad va por leer textos de Odontología. Si estás en Veterinaria, la necesidad va por ahí. (Docente 2. Entrevista: 19 de julio, 2021)

La tercera docente entrevistada también recalcó que intenta enseñar la lengua por medio de contenidos relacionados a las disciplinas en que se desempeñarán los estudiantes. Mencionó que muchas veces docentes de otros cursos de la carrera le hacen llegar materiales en inglés con los que están trabajando y los incluye entre los materiales del curso. Comentó:

les llega un artículo nuevo publicado en inglés y me lo mandan. Y yo trato de meterlo siempre en el curso. Siempre hay uno, dos, tres artículos que te mandan y que están conectados capaz con otra materia y yo los uso. Me gusta usarlos. (Docente 3. Entrevista: 24 de julio, 2021).

Resulta interesante destacar que, si bien ninguno de los docentes entrevistados mencionó explícitamente que se trabaje desde un enfoque centrado en las necesidades académicas (*English for Academic Purposes* (EAP)) o en las necesidades específicas de los estudiantes (*English for Specific Purposes* (ESP)), los discursos emergentes muestran que existe una tendencia en este sentido.

En cuanto a las estudiantes entrevistadas, las tres manifestaron que los cursos de inglés que tuvieron en la universidad les permitieron mejorar su nivel de inglés y destacaron que creen que estos cursos son muy necesarios para poder adquirir conocimientos que precisan para comprender textos vinculados a sus carreras. La estudiante del Área de Ciencias de la Salud comentó:

Mi inglés, o sea, no es avanzado ni nada, pero aprendí muchísimas cosas en el primer semestre de la carrera. En el segundo año aprendí muchísimas cosas que realmente las tenía muy olvidadas. Y bueno, eso, me parece que está bueno porque en realidad, si bien la profesión no es en relación a idiomas y eso, o sea, nos vamos a saber defender mejor respecto a lecturas, a libros... (Estudiante área Ciencias de la Salud. Entrevista: 18 de agosto, 2021)

La estudiante del Área de Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat subrayó que en su carrera hay muchísimo material para leer en inglés y que por lo tanto es una lengua que se vuelve imprescindible para continuar sus actividades académicas. Mencionó:

la verdad que se disfruta del inglés de la facultad. Y más cuando lo tenemos en todo porque...están todos nuestros libros en inglés. No es obligatorio, aunque pienso que por ahí estaría bueno que lo fuera porque toda nuestra bibliografía está en inglés. Todos los artículos que nosotros tendríamos que llegar a hacer como investigadores también van a estar en inglés. Así que está bueno. (Estudiante área Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat. Entrevista: 18 de agosto, 2021)

También comentó que en esta área se suele publicar muchísimo en inglés para que más personas lean la información. Manifestó:

es esencial tener inglés en nuestra carrera. Y en el caso de cuando vas a publicar, se lo podés publicar a los hispanohablantes, pero no solo eso, también si lo podés publicar en inglés, te abris este, a que todo el mundo como que conozca tu trabajo; no solamente va dirigido a un público en específico que solo habla español, sino que podés abrirte al mundo a que conozca lo que hacés y eso es lo que está bueno. (Estudiante área Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat. Entrevista: 18 de agosto, 2021)

La tercera estudiante, del Área Social y Artística, que tenía conocimientos avanzados de inglés al comenzar el curso en su facultad, comentó que trabajó con materiales relacionados con su carrera y aprendió muchísimo vocabulario que no conocía, por lo que entendió que el curso le aportó nuevos conocimientos y fue de interés y mencionó que querría más cursos.

En suma, todos los entrevistados manifestaron que durante los cursos de inglés trabajaban con materiales académicos y, si bien ninguno mencionó explícitamente aspectos relacionados con los procesos de internacionalización, destacaron funciones del inglés vinculadas al acceso y producción de conocimiento que implícitamente consideran un acceso a información a escala mundial.

4.2. Información recabada a partir de las encuestas

La encuesta fue enviada, vía correo electrónico, a todos los inscriptos a los cursos y la realización de esta era de carácter opcional. Como se desprende de los datos obtenidos e incluidos en la Tabla 1, la amplia mayoría de los estudiantes entiende, por un lado, que es necesario manejar lenguas extranjeras; y por otro, que es imperioso – y en mayor medida – saber inglés.

Tabla 1

Pertinencia de inclusión de cursos de inglés y de otras lenguas extranjeras durante las carreras

Área de conocimiento de la facultad donde se impartió el curso	Nº estudiantes que completó la encuesta/Total de inscriptos en el curso *	Género de estudiantes que completaron la encuesta	Edad promedio	Pertinencia inclusión cursos de lenguas extranjeras (portugués, inglés, francés, italiano, alemán, entre otros)	Pertinencia inclusión cursos de inglés
Área Social y Artística	89/323	64 fem. 25 masc. 0 otros	24	Totalmente de acuerdo: 75 (84,27%)	Totalmente de acuerdo: 78 (87,64%)
				Parcialmente de acuerdo: 7 (7,87%)	Parcialmente de acuerdo: 9 (10,11%)
				De acuerdo de alguna manera: 6 (5,62%)	De acuerdo de alguna manera: 2 (2,25%)
				En desacuerdo: 1 (1,12%)	En desacuerdo: 0
				Totalmente en desacuerdo:0	Totalmente en desacuerdo:0
Área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza	10/19	8 fem. 2 masc. 0 otros	22	Totalmente de acuerdo: 10 (100%)	Totalmente de acuerdo: 10 (100%)
				Parcialmente de acuerdo: 0	Parcialmente de acuerdo:0
				De acuerdo de alguna manera: 0	De acuerdo de alguna manera: 0
				En desacuerdo: 0	En desacuerdo: 0
				Totalmente en desacuerdo:0	Totalmente en desacuerdo:0
Área Ciencias de la Salud, y del Hábitat	31/96	31 fem. 0 masc. 0 otros**	26	Totalmente de acuerdo: 16 (51,61 %)	Totalmente de acuerdo: 20 (64,52%)
				Parcialmente de acuerdo: 6 (19,35%)	Parcialmente de acuerdo: 5 (16,13%)
				De acuerdo de alguna manera: 9 (29,03%)	De acuerdo de alguna manera: 6 (19,35%)
				En desacuerdo: 0	En desacuerdo: 0
				Totalmente en desacuerdo:0	Totalmente en desacuerdo:0

Fuente: Elaboración propia.

* El total de inscriptos en el curso es diferente al número de estudiantes presentes en las clases puesto que estas no son de carácter obligatorio, en muchas no se pasa lista y muchos estudiantes abandonan o no cumplen con los requisitos del curso durante el semestre.

** Había solamente un estudiante del género masculino inscripto a este curso por lo cual, si bien solamente estudiantes del género femenino respondieron la encuesta, se considera que la muestra es representativa de la población.

Además de las respuestas que se detallan en la Tabla 1, en los cuestionarios también se les pidió a los estudiantes que detallaran los motivos de sus respuestas; y, si bien estos fueron muy variados, casi todos recalcaron la importancia de conocer lenguas, entre ellas el inglés (que fue jerarquizado), para:

- 1) acceder a bibliografía escrita en lenguas distintas al español;
- 2) interactuar con personas que no sean hispanohablantes;
- 3) desarrollarse culturalmente;
- 4) cumplir con imposiciones de la sociedad (globalización);
- 5) desarrollar su carrera académica, profesional o técnica;
- 6) acceder a distintas fuentes de conocimiento;
- 7) mejorar las posibilidades de inserción laboral a nivel nacional e internacional;
- 8) ampliar las posibilidades de trabajar con personas que no sean hispanohablantes;
- 9) participar en actividades académicas que impliquen el uso de otras lenguas.

Muy pocos estudiantes incorporaron comentarios contrarios al aprendizaje de lenguas extranjeras en general; sus argumentos, más que proporcionar posiciones desde un enfoque crítico, minimizaban y simplificaban la importancia de su conocimiento diciendo que no estaban de acuerdo con que sus cursos fueran parte de la malla curricular de sus carreras porque no estaban directamente relacionadas con el saber disciplinar específico. Es decir, no establecieron vínculos entre el poseer conocimientos de lenguas y el estar al tanto de lo que sucede con sus disciplinas a nivel internacional.

La mayoría de los docentes y estudiantes de los cursos de inglés como lengua extranjera manifestaron, tanto en entrevistas como en las encuestas, que es muy importante conocer inglés y otras lenguas adicionales. Además, mencionaron que los cursos de inglés como lengua extranjera que realizaron en la universidad les habilitaron, sobre todo, a adquirir más conocimientos sobre sus disciplinas, comprender textos que no hubieran podido comprender y expandir el léxico relacionado con su carrera. Uno de los docentes entrevistados destacó la profundidad de análisis que se logra durante las clases de lengua al ser cursos de carácter universitario. La información recabada muestra que los cursos que se ofrecen en la universidad son diferentes a los de otros sistemas educativos dado que se abordan prácticas letradas propias del ámbito académico, lo cual implica que los cursos de inglés brindados en la Udelar favorecen cierta alfabetización académica (Gabbiani y Orlando, 2016).

Resulta pertinente destacar que en las encuestas hubo muy pocos comentarios negativos hacia el aprendizaje de inglés; menos que para las lenguas extranjeras en general. En los muy pocos casos que se dieron, los argumentos brindados eran de corte purista y defendían el uso de la lengua común de Uruguay (español rioplatense) como única lengua de instrucción; mencionaban que no compartían el que hubiera cursos de otras lenguas de carácter obligatorio durante las carreras. Además, si bien un gran número de argumentos en torno a la necesidad de estudiar inglés estuvo asociado a argumentos del tipo “globalistas” o a la idea de una lengua franca, se destacó la función sociocultural del inglés en cuanto a la amplitud de comunicación y acceso al conocimiento que esta lengua habilita. Muy pocos de los encuestados abordaron la interconexión entre

internacionalidad académica y aprendizaje de inglés explícitamente pues en casi todos los casos se brindaron argumentos del tipo pragmático-instrumentalistas (acceso a publicaciones) en defensa de su manejo, y solamente dos estudiantes mencionaron aspectos vinculados a la realización de estudios en otros países y al acceso a becas internacionales; si bien varios comentaron que el conocer lenguas extranjeras, e inglés en particular, les favorecería las posibilidades de inserción laboral tanto nacional como internacionalmente. Se piensa que la realización de investigaciones sobre estos temas y la difusión de los hallazgos promueve la reflexión y discusión al respecto, y por ende favorece un mayor conocimiento sobre el tema por parte de los distintos actores sociales.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de internacionalización universitaria conlleva un gran desafío, dado que busca fomentar movilidad de estudiantes y académicos, cooperación educativa, investigación y divulgación, en los tres niveles: local, regional y global, sin perder autonomía. La participación internacional implica conocimientos de lenguas extranjeras. El brindar las posibilidades de poseer un acervo cultural y lingüístico amplio es fundamental para que el proceso de internacionalización y el acceso al conocimiento se realice de la manera más democrática, plural y abierta posible. El trabajo realizado durante esta investigación permitió entrever que para la Udelar es primordial que la comunidad académica maneje lenguas extranjeras. Si bien el análisis de documentos realizado para este proyecto muestra que hay una única normativa de manejo de al menos una lengua extranjera a nivel de posgrado, a nivel general esto se promueve de manera implícita al haber adoptado una perspectiva plurilingüe y abierta a la diversidad lingüística al ofrecer cursos en diversas lenguas tanto en su Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) como en las facultades que lo requieran.

Entre 2019 y 2022 se ofrecieron veintitrés cursos de inglés como lengua extranjera en distintas facultades de la Udelar. Por tanto, el inglés es la lengua extranjera con más cursos ofrecidos en este período debido a su vitalidad, cantidad de funciones que se le atribuyen a esta lengua y a las distintas concepciones existentes (el inglés como: lengua puente entre naciones, *lingua franca*, lengua de amplio uso en el ámbito de la ciencia y la tecnología, lengua que permite desarrollo sociocultural, lengua que permite mayor inserción laboral, entre otras). El análisis de las percepciones en torno a las funciones de la enseñanza de lenguas en la universidad por parte de estudiantes y docentes de los cursos de inglés muestra que durante los cursos se hace énfasis en los saberes académicos necesarios para los estudiantes, lo cual diferencia a los cursos que se ofrecen en la Udelar de los cursos que se brindan en otros sistemas educativos (enseñanza primaria y secundaria) o en institutos de lenguas privados. En este sentido, existe gran interés en adquirir inglés y otras lenguas adicionales por parte de los distintos actores universitarios para poder acceder a más y mejores fuentes de conocimiento y a posibilidades de estudio (en menor medida) y de trabajo (en mayor medida) que impliquen manejo de distintas lenguas o movilidad a escala internacional. Si bien en las entrevistas y encuestas realizadas emergieron las funciones de las lenguas extranjeras y del inglés vinculadas a

cuestiones más individuales, inherentemente ligadas a cierta internacionalidad (por ejemplo, poder trabajar en otro país dado que se habla otra lengua), no emergieron comentarios explícitos en torno a procesos colectivos más complejos que conlleva la internacionalización de la universidad (invitación a docentes hablantes de otras lenguas, realización de cursos y eventos en otras lenguas, entre otros), se entiende que la realización de investigaciones en esta área y su divulgación, sobre todo a nivel local, redundará en una mayor concientización sobre cómo el conocimiento de lenguas extranjeras incide sobre este proceso. Cuanto más se promueva en el uso de diversas lenguas (tanto minoritarias como internacionales) en el contexto universitario, más se logrará conformar cierto *ethos* plurilingüe que promueva una valoración de la riqueza lingüística y cultural y la consolidación de espacios de diálogo e intercambio interculturales, abiertos a lo imprevisible y diferente. Se concluye que la instauración de centros de lenguas, de carreras de formación en enseñanza e investigación en lenguas y el desarrollo de actividades que promuevan el uso de diferentes lenguas, resultan fundamentales para conformar universidades que promuevan movilidad internacional y se tornen más abiertas e inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAL. (2017). *Convocatoria aprobada por la Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de ALFAL. Por una ciencia y educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>.
- Araújo e Sá, M. H. y Maciel, C. M. A. (Eds.) (2021). *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação. Contextos pós-coloniais de língua portuguesa*. Peter Lang.
- Ardao, A. (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Universidad de la República.
- Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (2018). *Programa Escala de estudiantes de grado. Reglamento general del Programa*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. http://grupomontevideo.org/escalagrado/wp-content/uploads/2022/03/ESCALA_Estudiantes_de_Grado-Reglamento.pdf
- Barrán, J. P. (2012). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental.
- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística, ma non troppo. En Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *70 años de Humanidades y Ciencias de la Educación* (pp. 48-49). FHCE/Universidad de la República.
- Berman, R. (2011). The Real Language Crisis. *Academe, American Association of University Professors*, 97(5), 30-34.

- Bertolotti, V. y Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. FIC/CSE/Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Calvet, L-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.
- Canale, G. (2009). *Globalización y lenguas internacionales. Identidades, discursos y políticas lingüísticas. El caso del inglés, el español y el esperanto*. CSIC/FHCE/Universidad de la República.
- Canale, G. (2011). Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización. En L. E. Behares (Comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas* (pp. 43-48). Asociación de Universidades Grupo Montevideo/Universidad de la República.
- Canale, G. y Pugliese, L. (2011). “Gardel triunfó sin cantar en inglés”: discursos sobre el inglés en la prensa uruguaya actual. En G. Canale (Comp.), *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay* (pp. 17-33). Cruz del Sur.
- Chardenet, P. (2016). Internationalisation de l’enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en context latino-américain? *Revue de la SAPFESU*, 39, 14-45.
- Cunha, J.C. y Lousada, E. (2016). *Pluralidade lingüístico-cultural em universidades sul-americanas*. Pontes.
- Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Escobar Fernández, J. (2010). El griego y el latín en la conformación del pensar como ciencia. *Universitas Philosophicas*, 27(55), 233-253.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (Orgs.) (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. CSE/Universidad de la República.
- Gibson, W. y Brown, A. (2009). *Working Qualitative Data*. SAGE.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo Editor.
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319-384.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/23.1.83>
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8, 139-159.
- Johnson, D. C. (2011). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267-279.
- Johnson, D. C. (2015). Intertextuality and Language Policy. En M. F. Hult y D. C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp. 166-180). Wiley Blackwell.

- Kubota, R. (2009). Internationalization of Universities: Paradoxes and Responsibilities. *The Modern Language Journal*, 93(4), 612-616.
- Lee McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford University Press.
- León Robaina, R. y Madera Soriano, L. I. (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Revista Encuentros*, 14(2), 43-59.
- López, C. (2013). El lugar del inglés en relación a otras lenguas extranjeras: análisis de encuesta a montevideanos. En G. Canale (Comp.), *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas: el inglés como lengua extranjera* (pp.13-49). Cruz del Sur.
- Macaro, E. (2020). Exploring the role of language in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 263-276.
- Machado Pereira, L. S., Da Silva, K. A. y Mourão Guimarães, R. (2020). Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, 15(1), 202-226.
- Masello, L. (2019a). Construir repertorios plurilingües; de la Comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 65-88). CSIC/FHCE/Universidad de la República.
- Masello, L. (2019b). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 11-28). CSIC/FHCE/Universidad de la República.
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133.
- Pasquale, R. (2019). Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos. *Polifonías Revista de Educación*, 14, 64-88.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales*. Instituto de Estudios y Capacitación-IEC-CONADU.
- Pol, P. (2017). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. En J. Gacel-Ávila (Coord.), *Educación Superior y Sociedad. Internacionalización de la Educación Superior* (pp. 17-37). UNESCO-IESALC.
- Ruane, M. (2003). Language centres in higher education: facing the challenge. *Asp. Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité, la Revenue du Geras Asp*, 4(42), 5-20.
- Trudgill, P. y Hannah, J. (2008). *International English. A guide to the varieties of Standard English*. Hodder Education.
- Udelar (1998). *Breve Historia de la Universidad de la República*. Universidad de la República.
- Viera-Duarte, P., Chiancone, A. y Martínez Larrechea, E. (2020). Internacionalización de la Educación Superior y movilidad académica en la universidad pública uruguaya.

Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 25(53), 159-183.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.