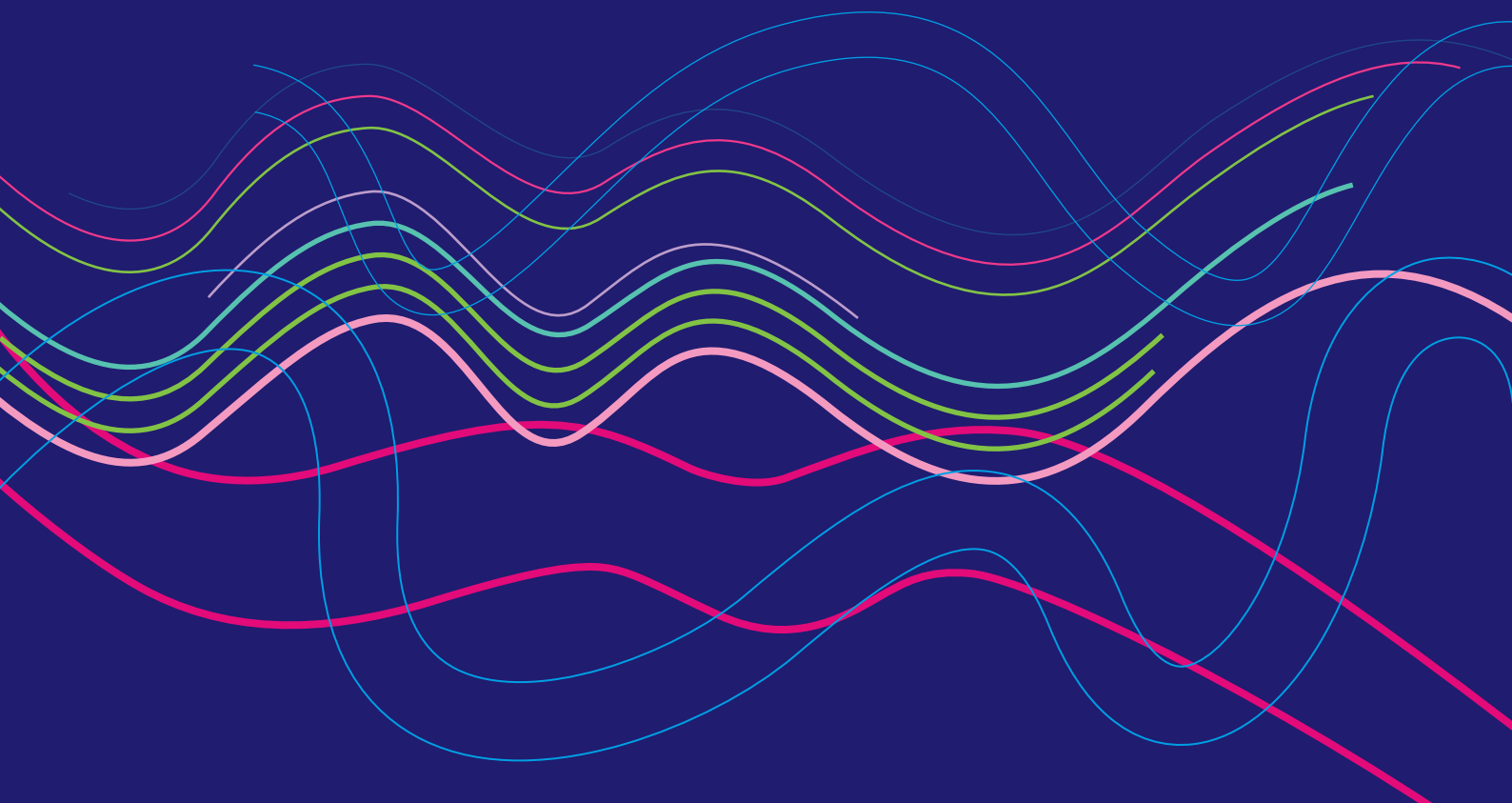


# LAS MÚLTIPLES FACETAS DEL INGLÉS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINO

---

[www.argentina.britishcouncil.org](http://www.argentina.britishcouncil.org)

 British Council Argentina



©2020 British Council

The United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities. A registered charity: 209131 (England and Wales) SC037733 (Scotland).

---

# AGRADECIMIENTOS

El British Council en Argentina y los investigadores extienden su agradecimiento a la desinteresada colaboración de los actores del sistema de educación superior argentino que amablemente dedicaron su tiempo y atención al presente estudio.

---

# BIODATA DE LOS AUTORES

## **Dr. Adolfo M. García** **Investigador Principal**

Adolfo García es Director Científico del Laboratorio de Psicología Experimental y Neurociencias (INCYT, Fundación INECO), Investigador del CONICET y Profesor de Neurolingüística en la UNCuyo. Ha realizado estudios en traducción, enseñanza de lenguas extranjeras, ciencias del lenguaje y neurociencias cognitivas. En la actualidad, dirige proyectos de investigación en más de diez países. Además, es Director de la Maestría en Lenguaje y Cognición, carrera de posgrado que creó en la UNCuyo. Ha dictado cursos y seminarios de grado y posgrado en América Latina, América del Norte, Europa y Asia. Tiene en su haber más de 150 publicaciones, entre ellas libros, capítulos y artículos en revistas de primera línea en las áreas de lingüística, bilingüismo y neurociencias cognitivas. Además, ha dado más de 150 presentaciones en conferencias académicas internacionales. Sus aportes científicos le han valido galardones de la Asociación Lingüística de Canadá y los Estados Unidos, la Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación, la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento y la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

## **Dr. Agustín Ibáñez** **Investigador Asociado**

Agustín Ibáñez cuenta con una destacada trayectoria en las áreas de neurociencias cognitivas, psicología experimental y neuropsiquiatría. Tras doctorarse, se especializó en electrofisiología en el Instituto Max Planck para la Investigación del Cerebro y luego cursó estudios de posdoctorado en el Centro de Neurociencias de Cuba y en la Universität Heidelberg. Actualmente es Director del Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT); Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Investigador del Centro de

Neurociencia Social y Cognitiva de la Universidad de Chicago; Investigador del Centro de Neurociencia Social y Cognitiva de la Universidad Adolfo Ibáñez; Investigador Asociado del Centro de Excelencia en Cognición y sus Trastornos del Australian Research Council (ARC); *Atlantic Fellow* del Instituto Global de Salud del Cerebro (GBHI) de la Universidad de California en San Francisco (UCSF); Codirector del Instituto de Neurociencias y Políticas Públicas de la Fundación INECO y Director Técnico del proyecto del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) titulado "Behavioural Insight Group for Social Protection and Health Policies: A Lifespan Approach".

## **Dra. Eugenia Hesse** **Analista de Datos Cuantitativos**

Eugenia Hesse es Ingeniera Biomédica graduada de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Favaloro. También es Doctora en Ingeniería graduada de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, donde es ayudante de cátedra en la materia Análisis univariado y análisis complejo, como también de Introducción a la Estadística y Análisis Neuronal en un posgrado de investigación científica. Ha realizado cursos de posgrado en estadística, ciencias de datos y aprendizaje automático. Recibió una beca completa del CONICET para sus estudios de doctorado como también para sus estudios de posdoctorado, que están en curso. Ha publicado artículos en revistas líderes del mundo. Actualmente sus investigaciones se centran en la ciencia traslacional, campo en el que estudia la aplicación de algoritmos de aprendizaje automático para analizar grandes conjuntos de datos neurocientíficos, con miras a determinar la eficacia de tratamientos clínicos, la detección temprana de biomarcadores de trastornos neurológicos sobre la base del análisis del discurso espontáneo y la implementación de herramientas para el análisis de datos en línea.

**Boris Kogan****Investigador de Datos Cualitativos**

Boris Kogan es estudiante de doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y becario de investigación del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT). Obtuvo una beca completa de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT, Argentina) para cursar sus estudios de doctorado. Sus proyectos actuales se enfocan en los efectos de la corporización y la transferencia semántica en hablantes bilingües de español e inglés con diferentes niveles de competencia lingüística.

**Traductora Pública****Clara María Filippini****Asistente Lingüística Profesional**

Clara María Filippini es Traductora Pública y Traductora Técnico-Científica por la Universidad CAECE. Se ha desempeñado como ayudante de cátedra de Traducción Ejecutiva II en dicha casa de estudios y como Profesora Ayudante en la materia Investigación Educativa (obligatoria en la Licenciatura en Inglés) de la Universidad FASTA. Actualmente es miembro del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA) y del Colegio de Traductores Públicos e Intérpretes de la Provincia de Buenos Aires (CTPIPBA). Ha trabajado en diversos grupos de investigación en Argentina y en el extranjero, en los que desarrolló y optimizó materiales de investigación, tales como formularios de consentimiento informado, manuales para investigadores, encuestas de satisfacción para los participantes, cuestionarios y otros instrumentos validados.

**Sra. Sheila Sánchez****Secretaria Ejecutiva**

Sheila Sánchez se desempeña como Coordinadora Administrativa del Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT) desde 2016. Es el vínculo principal entre el INCYT y diversas instituciones nacionales, incluidos el CONICET y diferentes universidades. Sus habilidades para la gestión son el resultado de su experiencia como Contadora Principal en la cadena de hoteles NH, donde tenía a su cargo diferentes tareas administrativas.



# ÍNDICE

Resumen .....	6
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y MÉTODOS .....</b>	<b>10</b>
2.1. Objetivo .....	10
2.2. Métodos .....	11
2.2.1. Protocolo para el análisis de información institucional oficial .....	11
2.2.2. Encuesta virtual .....	11
2.2.3. Entrevistas complementarias .....	14
<b>3. HALLAZGOS .....</b>	<b>15</b>
3.1. Competencias en inglés .....	15
3.2. El rol del inglés en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos .....	20
3.3. El rol del inglés en la investigación científica .....	24
3.4. El rol del inglés en la movilidad internacional .....	26
3.5. Situación general del inglés en la educación superior argentina .....	28
<b>4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>31</b>
4.1. Competencias en inglés .....	31
4.2. El inglés en la enseñanza y el aprendizaje .....	32
4.3. El inglés en las actividades de investigación .....	34
4.4. El inglés en los programas de movilidad .....	35
4.5. Visión panóptica del inglés en el sistema .....	36
<b>5. LIMITACIONES, OPORTUNIDADES PARA FUTUROS ESTUDIOS Y POSIBLES INTERVENCIONES .....</b>	<b>37</b>
<b>6. COMENTARIOS FINALES .....</b>	<b>38</b>
Notas .....	38
Referencias .....	39

# RESUMEN

Dada su condición de *lingua franca*, el inglés ha repercutido en diferentes áreas del mundo académico, sobre todo en instituciones de educación superior (ES). Así lo demuestran, por ejemplo, su creciente empleo como medio de instrucción a nivel mundial, su posición indiscutida como idioma central de la investigación científica y su predominio en un contexto de movilidad internacional masiva. Por lo tanto, resulta crucial entender cómo se enmarca el inglés en los niveles macroorganizacional y microorganizacional para evaluar y mejorar los recursos que sustentan su desarrollo en los sistemas nacionales de ES. Diversas iniciativas han avanzado en esta dirección en numerosos países y regiones de todo el mundo. Sin embargo, ningún estudio ofrece un panorama estructurado del tema en el contexto argentino. Ello impide identificar las posibilidades y los desafíos actuales para internacionalizar la capacidad educativa del país y alinearla con las tendencias mundiales dominantes. A fin de cubrir esta brecha, el presente informe documenta una investigación sin precedentes sobre el rol del inglés en el sistema de ES argentino. En particular, nos proponemos arrojar luz sobre cinco dimensiones pertinentes, a saber: (i) las competencias en lengua inglesa a lo largo del sistema, (ii) el rol del inglés en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos, (iii) el rol del inglés en la investigación científica, (iv) el rol del inglés en la movilidad internacional y (v) la situación general del inglés en el sistema de ES.

El estudio fue realizado por seis profesionales con funciones específicas: un Investigador Principal (Dr. Adolfo M. García), un Investigador Asociado (Dr. Agustín Ibáñez), una Analista de Datos Cuantitativos (Dra. Eugenia Hesse), un Investigador de Datos Cualitativos (Prof. Boris Kogan), una Asistente Lingüística Profesional (T. P. Clara María Filippini) y una Secretaria Ejecutiva (Sra. Sheila Sánchez). El amplio abanico de destrezas del equipo permitió diseñar un marco integral de investigación, elaborar instrumentos específicos de recolección de datos, recabar y organizar grandes volúmenes de información,

implementar proyectos convergentes de análisis cualitativos y cuantitativos, interpretar de manera integrada diversos patrones empíricos e identificar posibles líneas de acción a partir de ellos.

Durante cuatro meses, se obtuvieron datos mediante un enfoque metodológico que incluyó (a) el análisis sistemático de más de 100 documentos oficiales de 40 facultades pertenecientes a 20 universidades, (b) datos cuantitativos y cualitativos de una encuesta a gran escala respondida por 755 participantes de 57 universidades (entre ellas, las 20 del punto anterior) y (c) 12 entrevistas semiestructuradas con actores claves del sistema. Se organizó e interpretó la información cualitativa empleando métodos validados de análisis de contenido. Por su parte, los resultados cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, junto con métodos de aprendizaje automático. Se evaluaron todos los hallazgos en conjunto a fin de detectar tendencias generales a lo largo del sistema como también similitudes y diferencias (i) entre instituciones públicas y privadas y (ii) entre facultades orientadas a las humanidades y aquellas orientadas a las ciencias exactas y naturales. El estudio arrojó varios hallazgos clave en cada dimensión analítica, como se indica a continuación:

## Respecto de las competencias en inglés

- Los niveles de competencia (autorreportada) son generalmente altos, sobre todo en las habilidades de comprensión.
- Hay una voluntad generalizada de incrementar las competencias en inglés y expandir las medidas que permitan conseguirlo.
- Los cursos de inglés tienden a ser útiles, pero hay opiniones encontradas respecto de su cantidad y calidad.
- En general, la competencia (autorreportada) en inglés es mayor en las universidades privadas que en las públicas.



- La participación en cursos curriculares de inglés es mayor en las universidades públicas que en las privadas y en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las orientadas a las humanidades.

### Respecto del rol del inglés en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos

- La comunidad de la ES es consciente de que la bibliografía de mayor impacto se publica mayoritariamente en inglés. Sin embargo, los programas de estudio no incluyen suficientes materiales en lengua inglesa.
- La opinión está dividida respecto de si los materiales curriculares en inglés son o no suficientes.
- Las fuentes en inglés son más comunes en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las orientadas a las humanidades.
- La comprensión de textos en inglés se sustenta principalmente en la lectura directa.
- Aunque no esté muy difundido, el inglés como medio de instrucción (IMI) parece más común en las universidades privadas que en las públicas. La comunidad busca que se expanda esta práctica.
- Las clases en IMI suelen ser dictadas por hablantes no nativos con diversos niveles de dominio del inglés.

### Respecto del rol del inglés en la investigación científica

- Se reconoce la gran importancia del inglés para forjar una carrera científica.
- Sin embargo, hay pocos cursos de inglés dirigidos específicamente a becarios de investigación e investigadores.
- Las destrezas en escritura científica en inglés son variadas y resultan más altas entre los investigadores que en los demás grupos.
- Los textos en inglés predominan entre las fuentes de documentación para investigación, pero su accesibilidad varía enormemente a lo largo del sistema.
- La publicación en inglés se asocia con mayor visibilidad internacional, mayores probabilidades de llegar a revistas de alto impacto y mayores posibilidades de éxito en solicitudes de financiación.

### Respecto del rol del inglés en la movilidad internacional

- Hay múltiples recursos disponibles para alentar los viajes académicos a países anglófonos.
- La participación en programas de movilidad internacional es alta, sobre todo entre autoridades, docentes e investigadores.
- Los destinos anglófonos son predominantes y se los escoge más en las universidades privadas que en las públicas, y en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las orientadas a las humanidades.
- Estas actividades obtienen valoraciones consistentemente positivas y la comunidad aboga por su ampliación.

### Respecto de la posición general del inglés en la educación superior argentina

- Uno de los objetivos recurrentes es la internacionalización de los planes de estudio.
- Sin embargo, no hay pautas que regulen de manera holística el rol del inglés en el sistema de ES.
- Se considera que las competencias en inglés son clave para el desarrollo científico y técnico del país.
- Como muestran los análisis de aprendizaje automático, las principales diferencias entre las universidades públicas y privadas se relacionan con la enseñanza del inglés y el rol del IMI.
- Respecto del contraste entre las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales y las orientadas a las humanidades, las principales diferencias se relacionan con el rol de la bibliografía en inglés.
- No se evidencian sesgos en contra del desarrollo del inglés en el sistema.

Estos hallazgos traen aparejadas varias implicancias. Respecto de las competencias en inglés, los cursos orientados a desarrollarlas reciben pocas horas en comparación con otros cursos, aunque no hay diferencias significativas entre los distintos tipos de universidad y facultad. Por lo tanto, los altos niveles de inglés documentados a lo largo del sistema, así como las diferencias entre las distintas instituciones, probablemente se deban a factores externos. Además,

el deseo de mejorar las competencias en lengua inglesa sugiere que se conocen los beneficios consiguientes para la capacitación, el trabajo, la colaboración y la publicación en diferentes campos. No obstante, dado que se considera que los cursos existentes son útiles para el desarrollo académico, este deseo probablemente refleje más la insuficiencia que la ineficiencia de la oferta actual.

Con respecto al papel del inglés en la enseñanza y el aprendizaje, los datos comprenden cuatro patrones principales. En primer lugar, el sistema argentino refleja las tendencias mundiales en cuanto a la necesidad de elaborar políticas lingüísticas explícitas, la sensación predominante de que hay múltiples instituciones que promueven el IMI, la disparidad de los niveles de dominio del inglés entre los docentes que emplean este recurso y la mayor presencia del inglés en el ámbito privado respecto del público. Este último patrón muestra una oportunidad desaprovechada en lo que respecta a la internacionalización, dado que hay más estudiantes que hablan inglés en las universidades públicas que en las privadas. En segundo lugar, a la luz de su valoración de la bibliografía en inglés y el contacto real que tienen con esta, los estudiantes están expuestos principalmente a materiales que, a su entender, están por debajo de los estándares mundiales más altos. Sin embargo, no todo el sistema parece exigir que se revierta esta tendencia. En tercer lugar, la mayor presencia de materiales en inglés en entornos de ciencias exactas y naturales que en las humanidades podría reflejar, en parte, una preferencia por el estudio de fenómenos relativamente universales, en los primeros, y más específicos de una cultura determinada, en los segundos. Por último, la presencia poco sistemática del IMI en el sistema de ES podría explicarse, en parte, por la baja proporción de estudiantes no hispanoparlantes en las universidades argentinas (que, según cálculos actuales, representaría menos del 0,2 % del estudiantado).

En términos de investigación, la amplia promoción de colaboraciones internacionales refleja las tendencias mundiales, lo cual podría reflejar una gran concientización sobre la importancia de la producción científica en la jerarquización universitaria. No obstante, la accesibilidad dispar a fuentes en inglés en las diferentes instituciones indica que algunas podrían verse perjudicadas por el escaso acceso a materiales de alto nivel. Esta dificultad también se ve reflejada en la disparidad que caracteriza a las destrezas de escritura científica en inglés, lo que profundiza el problema y no encuentra solución en la escasa oferta de cursos disponibles.

Aparentemente, la movilidad internacional es el área mejor desarrollada del sistema. De hecho, la Argentina parece estar alineada con las tendencias mundiales en lo que respecta a los recursos disponibles, el nivel de participación, el predominio de destinos anglófonos (sobre todo, los Estados Unidos y el Reino Unido) y la mayor proporción de medidas pertinentes en las universidades privadas que en las públicas.

En términos más generales, el inglés tiene una fuerte presencia entre los objetivos de internacionalización a nivel institucional. No obstante, dichos objetivos, en su formulación actual, no reflejan las prioridades de la comunidad al respecto. A diferencia de lo que pregonan los documentos oficiales, los actores del sistema enfatizan la importancia del acceso a bibliografía del más alto nivel y la mayor visibilidad de la producción científica local. Lamentablemente, como ocurre también en otros países, no hay suficientes pautas estandarizadas ni difundidas respecto de cómo alcanzar los objetivos propuestos. Además, las principales diferencias entre las universidades públicas y privadas se relacionan con la enseñanza *del* inglés y la enseñanza *en* inglés; por su parte, los puntos de contraste principales entre las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales y las orientadas a las humanidades recaen en la importancia de la bibliografía en inglés para las distintas actividades académicas. Por último, a pesar de algunas opiniones aisladas, no parece haber un sesgo contra las iniciativas que buscan desarrollar el inglés, lo que habría sido esperable dado el rechazo a la cultura anglófona que permea algunos sectores de la sociedad argentina. Por ende, hay un terreno fértil para implementar medidas apropiadas.

En cuanto a las perspectivas a futuro, el presente estudio ofrece bases empíricas sólidas para ampliar el foco de investigación a lo largo del país, al tiempo que da lugar a intervenciones concretas en diferentes niveles. Entre ellas, pueden mencionarse campañas de difusión para generar conciencia sobre los recursos existentes en materia de lengua inglesa, cursos escalables en todo el país para perfeccionar las destrezas más urgentes (p. ej., talleres de escritura científica, IMI y cursos a distancia en inglés), y foros focalizados para generar marcos regulatorios consensuados. Por último, sería esencial replicar esta investigación a nivel latinoamericano, a fin de caracterizar convergencias y divergencias en torno al rol del inglés a través del territorio. Este tipo de acciones permitiría sentar las bases para implementar iniciativas armonizadas a escala regional.

# 1. INTRODUCCIÓN

Entre las 7000 lenguas vivas que existen en la actualidad (Gordon, 2005), el inglés se destaca por su presencia dominante a lo largo del planeta (Crystal, 2003). En efecto, se estima que alrededor de 1700 millones de personas emplean esta lengua a diario, en alguna de sus variedades (British Council, 2013). Por otra parte, en más de la mitad de estos hablantes el inglés constituye una lengua extranjera (Lewis et al., 2014), hecho de gran relevancia social dado que el bilingüismo representa un pilar de la economía global y virtual (Day & Wagner, 2009). De ahí que pueda considerarse al inglés como la *lingua franca* de nuestra época (Baker & Prys Jones, 1998; Crystal, 2003).

Poco sorprende, pues, que este fenómeno sociolingüístico haya repercutido en diferentes áreas del mundo académico, incluidos los sistemas de educación superior (ES). Por ejemplo, el empleo del inglés como medio de instrucción (IMI) es una tendencia cada vez más pronunciada en los países que presentan otra lengua mayoritaria. De hecho, en todo el mundo hay cada vez más carreras de grado y de posgrado que emplean el IMI tanto en la modalidad presencial (Dearden, 2015; Earls, 2016; Smit, 2010; Wätcher & Maiworm, 2014) como en la virtual (Kolowich, 2013; Online Course Report, 2017). Además, desde hace tiempo el inglés se ha afianzado como el idioma común de la investigación científica (Garfield, 1989; Di Bitetti & Ferreras, 2017), puesto que más del 90 % de los artículos indizados en las ciencias naturales (Ammon, 2010, 2012; Hamel, 2007) y las sociales (Albarillo, 2014) se publican en dicha lengua. Por consiguiente, el dominio de competencias en lengua inglesa influye sobre la producción de publicaciones de alto impacto y sobre el empleo de la bibliografía para actividades de documentación, enseñanza y estudio. Asimismo, la importancia del inglés en la ES viene impulsada por el notable incremento de la movilidad estudiantil en todo el mundo (UNESCO Institute for Statistics, 2015). En suma, para evaluar y planificar correctamente estrategias ligadas a la ES en este escenario globalizado, resulta indispensable comprender cómo se enmarca el inglés en los niveles macro y microorganizacional.

Dado este escenario, y en consonancia con otros proyectos regionales (Atherton et al., 2018), el British Council ha encargado un informe pionero sobre los potenciales beneficios que supondría perfeccionar las competencias en lengua inglesa de los estudiantes, los

docentes y los investigadores del sistema de ES argentino (García, 2020). Sin embargo, tal como señala dicho trabajo, no existen datos robustos sobre el tema a nivel nacional.<sup>1</sup> En efecto, los informes más completos sobre las tendencias mundiales en ES excluyen a la Argentina de las muestras tomadas en el continente (Ilieva & Peak, 2016; Ilieva et al., 2017) y el único informe del British Council sobre el sistema de ES argentino (Guaglianone et al., 2018) no se enfocó específicamente en el rol del inglés en las actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y movilidad. Esta escasez de información limita nuestra comprensión de las posibilidades, las necesidades y los desafíos existentes para mejorar las competencias en lengua inglesa e incrementar la visibilidad del trabajo académico local, los vínculos de cooperación internacional y las opciones de movilidad. Tal escenario es desafortunado, no solo porque la Argentina alberga 15 de las 1000 mejores universidades del mundo —entre ellas, la Universidad de Buenos Aires, ubicada entre las 75 mejores (Quacquarelli Symonds, 2019)—, sino también porque un acuerdo reciente garantiza que todo magister recibido en Argentina podrá acceder directamente a cursar un doctorado en el Reino Unido, y viceversa (gov.uk, 2018).

Para comenzar a abordar estas cuestiones, el presente informe documenta una investigación inédita sobre el papel del inglés en el sistema de ES argentino. El proyecto se vale de un marco plurimetodológico que combina el análisis sistemático de documentos institucionales oficiales, datos cuantitativos y cualitativos de una encuesta a gran escala (respondida por autoridades, docentes, investigadores, becarios y estudiantes) y entrevistas con actores clave de las diferentes instituciones. En particular, nuestro estudio se enfoca en cinco dimensiones pertinentes, a saber: (i) las competencias en lengua inglesa, (ii) el rol del inglés en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos, (iii) el rol del inglés en la investigación científica, (iv) el rol del inglés en los proyectos de movilidad internacional y (v) la situación general del inglés en el sistema de ES argentino. Nos ocupamos, con especial hincapié, de las similitudes y diferencias entre las universidades públicas y privadas, como también entre las facultades orientadas a las humanidades y a las ciencias exactas y naturales.<sup>2</sup> En resumen, el informe busca caracterizar aspectos esenciales de esta cuestión estratégica, forjando, a su vez, una base empírica que permita elaborar políticas constructivas y escalables para todo el país.

<sup>1</sup> Esta escasez de investigaciones se contrapone a la abundancia de estudios que abordan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en etapas previas (educación primaria y secundaria), incluidas las tendencias en materia de formación docente (Porto et al., 2016).

<sup>2</sup> El diseño del proyecto excluyó todos los datos provenientes de personas y carreras que hacen del inglés su principal tema o herramienta transversal (como los profesorado de inglés y los traductorados e interpretados de inglés-español), a fin de evitar posibles sesgos idiosincráticos de tales disciplinas.

# 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y MÉTODOS

## 2.1. OBJETIVOS

El objetivo general delineado en el apartado anterior comprende cinco objetivos específicos, a saber:

- (a) reunir información sobre las tendencias y las políticas clave relacionadas con la lengua inglesa en el sistema de ES argentino;
- (b) evaluar los recursos, los objetivos, las actitudes y los desafíos relacionados con el inglés en las cinco dimensiones analíticas;

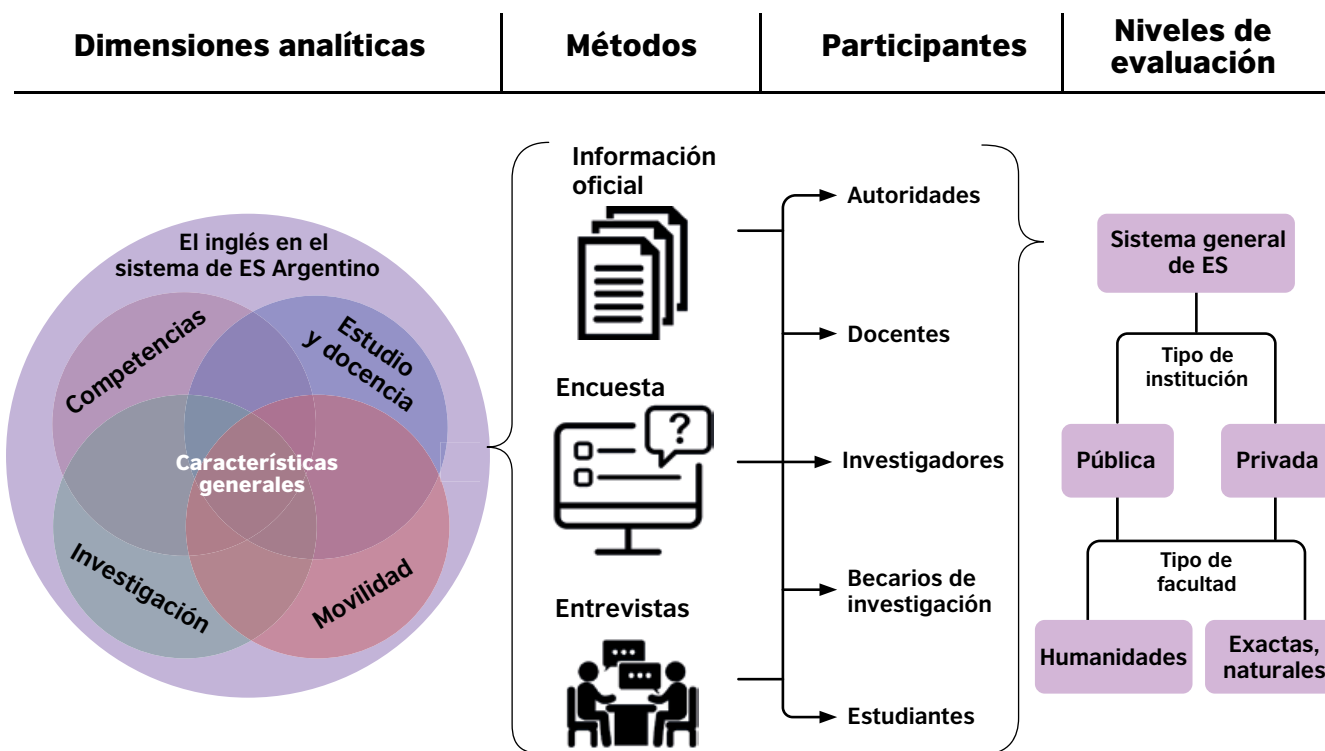
(c) identificar patrones centrales en la opinión, la experiencia y los factores decisionales de diversos actores del sistema;

(d) comparar el rol del inglés en las universidades públicas y las privadas; y

(e) comparar el rol del inglés en las facultades orientadas a las humanidades y a las ciencias exactas y naturales.

A tal efecto, implementamos una metodología tripartita, conforme al marco que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.



El estudio abarcó cinco dimensiones analíticas relacionadas con el rol del inglés en el sistema de educación superior (ES) argentino. Se recabaron datos mediante un enfoque plurimetodológico que incluyó un protocolo para analizar información institucional oficial (provista por autoridades de las instituciones de ES) como también una encuesta virtual masiva y entrevistas semiestructuradas (a autoridades, docentes, investigadores, becarios y estudiantes). Se examinó la información obtenida a fin de detectar tendencias generales a lo largo del sistema, así como similitudes y diferencias entre (i) instituciones públicas y privadas y (ii) entre facultades orientadas a las humanidades y aquellas orientadas a las ciencias exactas y naturales.

## 2.2. MÉTODOS

Los datos fueron recabados, analizados e interpretados entre marzo y junio de 2019. A continuación, se describe cada uno de los métodos empleados.

### 2.2.1. PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN INSTITUCIONAL OFICIAL

Nuestra primera tarea consistió en el análisis sistemático de la información oficial proporcionada por diversas instituciones de interés. Compilamos una lista que incluía facultades relevantes en múltiples universidades, así como dependencias gubernamentales que pudieran brindar datos útiles para caracterizar las políticas y prácticas relacionadas con el inglés en la ES argentina. A continuación, exploramos los sitios web de dichas instituciones en búsqueda de información pertinente a la que se pudiera acceder directamente o mediante archivos descargables. Los documentos no descargables y otros tipos de información relevante se solicitaron por correo electrónico a los responsables de los departamentos correspondientes. Codificamos cada página web, documento y respuesta a fin de identificar su tema, el tipo de institución del que proviene, y su pertinencia para las dimensiones analíticas en cuestión: cursos de inglés curriculares y extracurriculares, recursos y estrategias para alentar el empleo del inglés en los planes de estudio, instrumentos para fomentar las investigaciones internacionales y la movilidad con instituciones anglófonas, objetivos y reglamentaciones concernientes al rol del inglés, logros institucionales de interés y disponibilidad de una versión en inglés del sitio web. Toda esta información fue plasmada en una grilla diseñada especialmente para la tarea.

Este protocolo implicó el estudio sistemático de 98 fuentes (entre ellas, documentos oficiales y sitios web) de 40 facultades (la mitad orientada a las humanidades y la otra mitad orientada a las ciencias exactas y naturales) pertenecientes a 20 universidades (la mitad de ellas, públicas, y la otra mitad, privadas), como también 11 fuentes de instituciones de investigación y/o educación (p. ej., el CONICET). Los datos se analizaron mediante técnicas validadas de análisis de contenido (Flick, 2013).

En primer lugar, se clasificó la información de cada fuente en la columna correspondiente de la grilla de análisis. En segundo lugar, analizamos la grilla a fin de detectar patrones recurrentes y categorías conceptuales latentes. Por último, establecimos patrones de similitud o disimilitud entre los distintos tipos de institución (públicas o privadas) y entre las facultades según su orientación epistemológica específica (humanidades o ciencias exactas y naturales).

### 2.2.2. ENCUESTA VIRTUAL

También diseñamos una encuesta virtual para recabar datos masivos a lo largo del sistema. El instrumento incluyó ítems cuantitativos y cualitativos, desde escalas Likert hasta preguntas abiertas, cerradas (sí/no) y de opción múltiple. La selección inicial de temas se basó en los hallazgos, las recomendaciones y las áreas de interés resaltadas en informes previos (British Council, 2013; Dearden, 2015; García, 2020; Guaglianone et al., 2018; Ilieva et al., 2017), a lo cual se añadieron múltiples ítems de importancia particular para el presente estudio.

La encuesta comenzó con una breve introducción seguida de un formulario en la que el encuestado brindaba información personal (p. ej., edad, sexo) y datos sobre su posición en el sistema de ES (p. ej., institución, función, años de experiencia). Acto seguido se presentaban otros formularios sobre las cinco dimensiones analíticas (estos eran, en su mayoría, idénticos para las autoridades, los docentes, los investigadores, los becarios de investigación y los estudiantes). Los formularios contenían 49 ítems sobre diversos aspectos, como la importancia del inglés en el sistema de ES argentino, la presencia de materiales en inglés en las carreras, el papel del IMI, las experiencias de aprendizaje del inglés en cursos virtuales,

las competencias en el inglés general y el inglés científico, y las opciones de movilidad académica en países anglófonos. Cabe señalar que las opciones de las preguntas de opción múltiple fueron presentadas en orden aleatorio a cada encuestado, a fin de evitar sesgos basados en la ubicación de la respuesta o la atención del participante.

La encuesta, implementada en una plataforma online, se hizo circular entre 57 universidades (incluidas las 20 instituciones seleccionadas para el análisis de información oficial), cuyos encuestados pertenecían a carreras de grado y posgrado de 144 facultades.<sup>3</sup> Al excluirse las respuestas inválidas,<sup>4</sup> la muestra final constó de un total de 755 participantes (65 % mujeres, 34 % hombres, 1 % de sexo no declarado) de

universidades tanto públicas ( $n = 562$ , 74 %) como privadas ( $n = 193$ , 26 %); y 469 encuestados (62 % de facultades orientadas a las humanidades (p. ej., historia, letras, filosofía) y 286 (38 %) de facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales (p. ej., biología, física, ingeniería). Los encuestados se identificaron como autoridades, docentes, investigadores, becarios de investigación o estudiantes (los detalles de cada grupo se presentan en la Tabla 1; las especificaciones sobre la muestra de cada universidad y tipo de facultad se consignan en los Materiales suplementarios, sección 1).<sup>5</sup> Todos los participantes salvo 11 declararon ser argentinos. Los datos se compilaron y organizaron automáticamente en una base de datos cuantitativa.

Tabla 1. **DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA TOMADA PARA LA ENCUESTA, SEGÚN LA FUNCIÓN DE LOS ENCUESTADOS.**

Grupo	N	Sexo <sup>a</sup>	Edad <sup>b</sup>	Experiencia en la función <sup>c</sup>
<b>Autoridades</b>	56 (7%)	28/27/1	47.7 (11)	0-4 años: 30.8% 5-14 años: 42.3% 15+ años: 26.9%
<b>Docentes</b>	86 (11%)	50/35/1	43.5 (11.1)	0-4 años: 17.9% 5-24 años: 64.3% 25+ años: 17.9%
<b>Investigadores</b>	213 (28%)	118/93/2	48.3 (10.4)	0-4 años: 7% 5-24 años: 68.5% 25+ años: 24.4%
<b>Becarios</b>	90 (12%)	64/24/2	28.3 (5.7)	0-4 años: 47.1% 5-9 años: 47.1% 10+ años: 5.9%
<b>Estudiantes</b>	310 (41%)	228/81/1	23.8 (6.1)	0-4 años: 73.9% 5-9 años: 24.1% 10+ años: 2%

<sup>a</sup> Datos presentados en el orden "mujer/hombre/NS/NC". <sup>b</sup> Datos presentados como "(desviación estándar) promedio". <sup>c</sup> Sin incluir los datos faltantes.

<sup>3</sup> Se informó a todos los encuestados que sus datos personales conservarían su carácter de anónimos y confidenciales y que se los procesaría exclusivamente a los fines de la investigación, de conformidad con las disposiciones de las leyes de protección de datos vigentes. Antes de completar la encuesta, todos los encuestados brindaron su consentimiento informado de que los datos suministrados podrían emplearse en tales condiciones.

<sup>4</sup> Se excluyó a los encuestados que pertenecieran o hubieran pertenecido a profesorado, traductorados e interpretarios de inglés (por lo expresado en la nota al pie 2), como también a aquellos que presentaran respuestas incompletas o contradictorias en sus formularios.

<sup>5</sup> Los encuestados que se identificaron dentro de más de una categoría se categorizaron solo bajo su función principal. Por ejemplo, las autoridades (p. ej., rectores, decanos, secretarios académicos) que declararon tareas complementarias de docencia o investigación fueron clasificadas exclusivamente como autoridades.

Los datos de esta muestra completa se analizaron con métodos de estadística descriptiva para revelar tendencias y patrones generales del sistema de ES, incluyéndose comparaciones (cuando correspondiera) entre funciones, tipos de universidad (pública o privada) y tipos de facultad (orientadas a las humanidades o a las ciencias exactas y naturales). En cada ítem (u opción de cada ítem), se calculó el porcentaje de respuestas de (i) la muestra completa, (ii) cada función por separado, (iii) cada tipo de universidad por separado, y (iv) cada tipo de facultad por separado. Además, cuando las respuestas de un ítem determinado (o de una de las opciones de un ítem) en las comparaciones (iii) y (iv) difirieron en un porcentaje superior al 5 %, empleamos métodos de estadística inferencial para determinar cuáles de esas diferencias resultaban significativas. Sin embargo, no fue posible establecer comparaciones estadísticas entre las muestras *completas* de ambos tipos de universidad y facultad, dado que sus diferentes tamaños y perfiles sociodemográficos podrían haber arrojado resultados sesgados. Por lo tanto, a fin de evitar este problema, creamos submuestras aleatorias que cumplieran con los criterios esenciales para realizar análisis inferenciales. Tanto para las comparaciones entre tipo de universidad como para las comparaciones entre tipos de facultad, creamos 1000 submuestras aleatorias cuyo N era próximo al del grupo más reducido en cada contraste, y luego se identificaron aquellas en las que ambos grupos (i) tenían igual tamaño; (ii) tenían igual número de participantes en cada una de las cinco funciones; (iii) eran estadísticamente semejantes en términos de sexo, edad y años acumulados de experiencia en cada función; y (iv) eran homogéneos en su varianza. Así obtuvimos un par de submuestras para realizar la comparación entre universidades públicas y privadas y otro para la comparación entre facultades de distinta orientación (Tabla 2).

Los datos de los dos pares de submuestras se compararon mediante pruebas estadísticas clásicas. Las variables categóricas se analizaron con pruebas de chi-cuadrado, corregidas por múltiples comparaciones mediante el método *false discovery rate* (FDR). Las variables numéricas se compararon mediante pruebas no paramétricas (la prueba *U* de Mann-Whitney y la prueba de la suma de rangos de Wilcoxon con corrección de continuidad) en los análisis de un factor, y mediante ANOVA

independientes o con medidas repetidas (según correspondiera) en los análisis multifactoriales (con niveles de alfa fijados en  $p < 0,05$ ). Se emplearon pruebas post-hoc de Tukey para evaluar las comparaciones entre pares en cada resultado significativo de los ANOVA. Para los efectos principales y las interacciones significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante el índice eta cuadrado parcial ( $\eta^2$ ); según el valor de este índice, el efecto puede considerarse pequeño ( $>0,02$ ), mediano ( $>0,13$ ) o grande ( $>0,26$ ) (Cohen, 1988). En las comparaciones entre pares, el tamaño del efecto se calculó mediante la *d* de Cohen (Cohen, 1988); según el valor de *d*, el efecto puede considerarse muy pequeño (0-0,20), pequeño (0,20-0,50), mediano (0,50-0,80) o grande ( $>0,80$ ).

Por último, implementamos clasificadores por aprendizaje automático para identificar las diferencias principales entre los tipos de universidad y de facultad. A tal efecto, se tomaron las submuestras equiparadas de la Tabla 2 y, mediante un algoritmo de aleatorización, se las dividió en conjuntos de entrenamiento y de prueba, compuestos por el 80 y del 20 % de los datos, respectivamente. Se preprocesaron los datos de cada subconjunto (i) definiendo cada respuesta de las preguntas de opción múltiple como atributo individual y (ii) estandarizando las variables numéricas (se calculó la media de cada columna por separado y luego se dividió cada valor obtenido por el desvío estándar de la media de la columna correspondiente). Luego, para identificar los atributos principales que permitirían discriminar correctamente entre tipos de universidad, por un lado, y de facultad, por el otro, implementamos el método de eliminación recursiva de atributos mediante bosques aleatorios y validación cruzada de diez iteraciones (Hastie et al., 2001; James et al., 2014). Luego se empleó el mejor modelo obtenido (es decir, el conjunto de atributos que arrojaba mejor discriminación, sobre la base del 80 % de los datos) para predecir los tipos de universidad y de facultad en los conjuntos de prueba correspondientes (que constaban del 20 % restante de los datos). Todos los análisis se realizaron mediante *scripts* programados por nuestro equipo en el software R. Los resultados obtenidos se estudiaron en relación con los patrones identificados en el análisis de la información institucional oficial a fin de detectar instancias de compatibilidad, discrepancia y complementariedad.

Tabla 2. **DESCRIPCIÓN DE LAS SUBMUESTRAS EMPLEADAS EN LAS COMPARACIONES ESTADÍSTICAS ENTRE TIPOS DE UNIVERSIDAD Y DE FACULTAD.**

Grupo	N	N por func. <sup>a</sup>	Sexo <sup>b,c</sup>	Edad <sup>d,e</sup>	Años de experiencia en la función <sup>e</sup>	Varianza <sup>e</sup>
<b>Submuestras para la comparación entre tipos de universidad (públicas vs. privadas)</b>						
Públicas	145	A: 13 T: 19 R: 31 G: 16 S: 31	92/53	34.1 (13.7)	8.64 (9.21)	----
Privadas	145	A: 13 T: 19 R: 31 G: 16 S: 31	89/56	31.1 (13.4)	6.80 (7.44)	----
Públicas vs. privadas	---	---	$\chi^2 = 0.05879$ $p = .81$	$t(287.81) = -1.9299$ $p > .05$	$t(263.31) = -1.8147$ $p > .07$	$F = 0.0625,$ $p = .80$
<b>Submuestras para la comparación entre tipos de facultad (orientadas a las humanidades vs. a las ciencias exactas y naturales)</b>						
Humanidades	197	A: 23 T: 34 R: 55 G: 32 S: 53	101/96	36.9 (13.9)	10.62 (9.45)	----
Ciencias exactas y naturales	197	A: 23 T: 34 R: 55 G: 32 S: 53	112/85	37.8 (14)	10.75 (9.93)	----
Humanidades vs. ciencias exactas y nat.	---	---	$\chi^2 = 1.022$ $p = .30$	$t(391.97) = -0.5948$ $p > .55$	$t(367.99) = 0.12943$ $p > .89$	$F = 0.0612$ $p = .80$

<sup>a</sup> Abreviaturas: autoridades (A), docentes (D), investigadores (I), becarios de investigación (B) y estudiantes (E). <sup>b</sup> Datos presentados en el orden "mujer/hombre". <sup>c</sup> Comparaciones hechas mediante la prueba de chi-cuadrado. <sup>d</sup> Datos presentados como "(desvío estándar) promedio". <sup>e</sup> Comparaciones hechas mediante la prueba *t* de dos muestras de Welch. <sup>f</sup> Comparaciones hechas mediante la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas.

### 2.2.3. ENTREVISTAS COMPLEMENTARIAS

Finalmente, obtuvimos información de 12 participantes<sup>6</sup> mediante entrevistas semiestructuradas, realizadas en persona o por videoconferencia, según el caso.<sup>7</sup> A tal efecto, diseñamos un guion flexible que contenía

preguntas cuyo objetivo era evaluar algunas impresiones subjetivas (p. ej., actitudes, prejuicios, conocimientos, sesgos positivos y negativos) en las cinco dimensiones teóricas de la encuesta. Todos los entrevistados pertenecían a las universidades que más respuestas habían brindado a la encuesta.

<sup>6</sup> Entre ellos, tres autoridades, tres docentes, tres investigadores y tres estudiantes. Ocho de los participantes correspondían a universidades públicas y los cuatro restantes, a universidades privadas.

<sup>7</sup> Todos los entrevistados prestaron su consentimiento informado luego de recibir las mismas estipulaciones que se detallan en la nota al pie 3.



Las entrevistas se grabaron en archivos de audio de alta resolución en formato .mp3 y se codificaron según la función de los entrevistados (autoridad, docente, investigador, estudiante) y el tipo de institución a la que pertenecían. Luego se analizaron las respuestas mediante una grilla de análisis específica, basada en las mismas categorías conceptuales empleadas en la encuesta, a fin de volcar la información de interés en una tabla sistemática. Para elaborar el guion y la grilla, se aplicaron métodos validados para la investigación en ciencias sociales (Denzin & Lincoln, 1994).

Finalmente, analizamos la tabla para encontrar patrones recurrentes y categorías conceptuales latentes. Una vez más, buscamos establecer vínculos entre los constructos que surgían del análisis y los hallados mediante los otros dos métodos, es decir, instancias de compatibilidad, discrepancia y complementariedad. Los análisis se realizaron en consonancia con procesos cualitativos validados (Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 2013). En resumen, estos testimonios permitieron enriquecer las perspectivas más generales surgidas de los análisis cualitativos y cuantitativos descritos anteriormente.

---

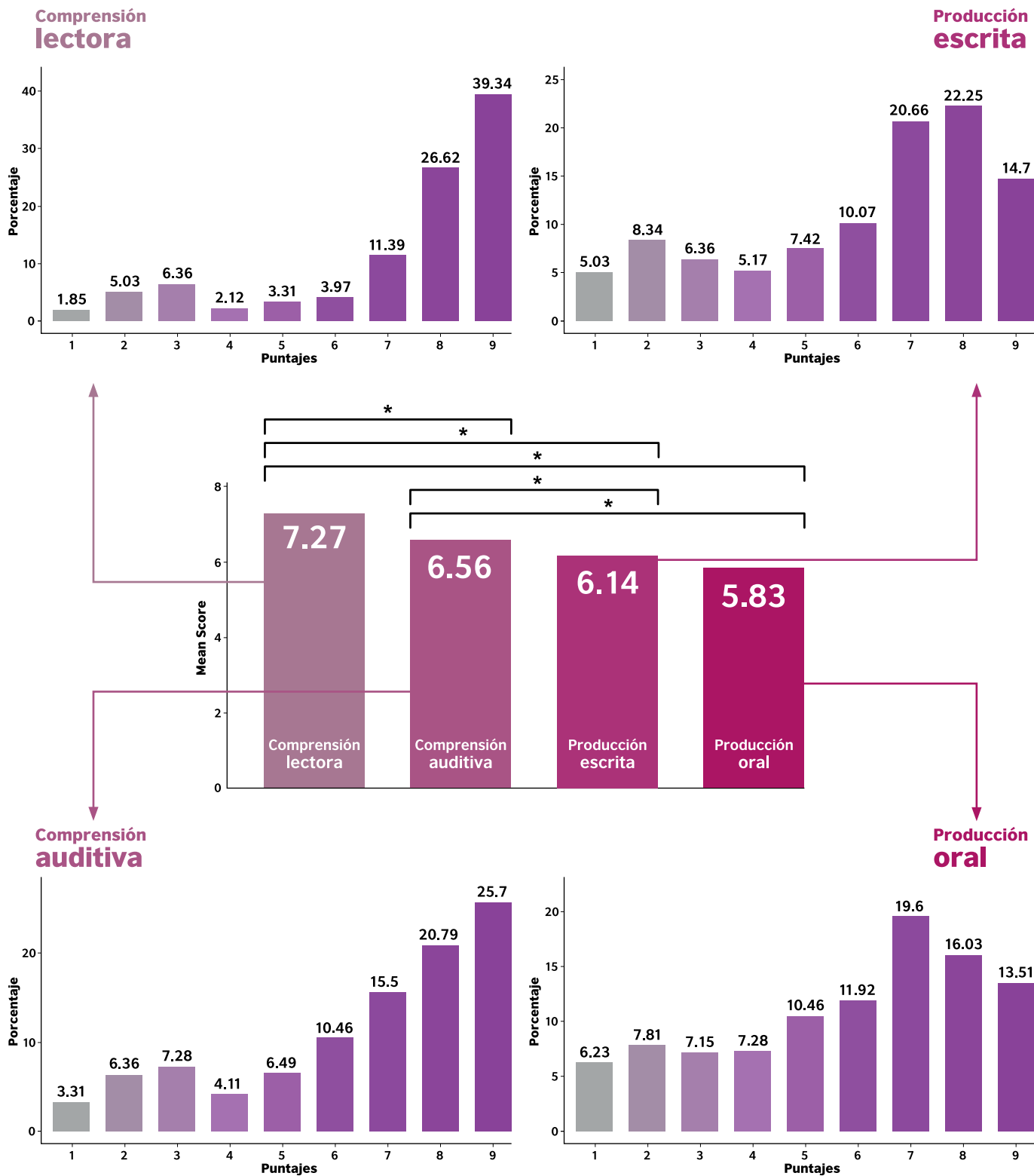
## 3. HALLAZGOS

Los resultados del estudio se describen en tres niveles por cada dimensión, integrándose hallazgos de cariz cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se informan los *patrones generales que resultaron similares* en todas las funciones y al comparar los distintos tipos de universidad y facultad (es decir, las tendencias más generales del sistema de ES argentino). En segundo lugar, se identifican los *patrones que presentan diferencias entre las funciones*, sobre la base de los datos obtenidos en toda la muestra de la encuesta (Tabla 1). En tercer lugar, se describen, en los casos en los que pudieron detectarse, *los patrones que presentan diferencias entre tipos de universidad o de facultad*, incluidos los contrastes más generales observados en la base de datos cualitativa y las diferencias significativas entre las submuestras equiparadas de la encuesta (Tabla 2). Por otra parte, varios de estos patrones empíricos se enriquecen con fragmentos pertinentes de las entrevistas.

### 3.1. COMPETENCIAS EN INGLÉS

La primera dimensión analítica se focalizó sobre las cuatro macro-habilidades lingüísticas en inglés: comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral. Alrededor del 70 % de los encuestados estima que sus competencias en las cuatro áreas están por encima del nivel intermedio (es decir, por sobre 5 en una escala del 1 al 9), y un porcentaje elevado considera que poseen habilidades óptimas o cuasióptimas (Figura 2, gráficos exteriores). A su vez, estas cuatro competencias arrojan diferencias significativas a lo largo de la muestra completa [ $F(3, 3016) = 51,57, p < 0,001, \eta^2$  parcial = 0,04878989]. Las comparaciones post-hoc, realizadas mediante pruebas HSD de Tukey ( $MSE = 5,64, df = 3016$ ), revelaron una jerarquía de competencias, con la comprensión lectora en primer lugar, seguida por la comprensión auditiva, la expresión escrita y, finalmente, la expresión oral. Todos los valores de  $p$  fueron inferiores a 0,01 a excepción de la última comparación, que no fue significativa (Figura 2, gráfico central).

Figura 2. **COMPETENCIAS EN LENGUA INGLESA A LO LARGO DEL SISTEMA DE ES ARGENTINO.**

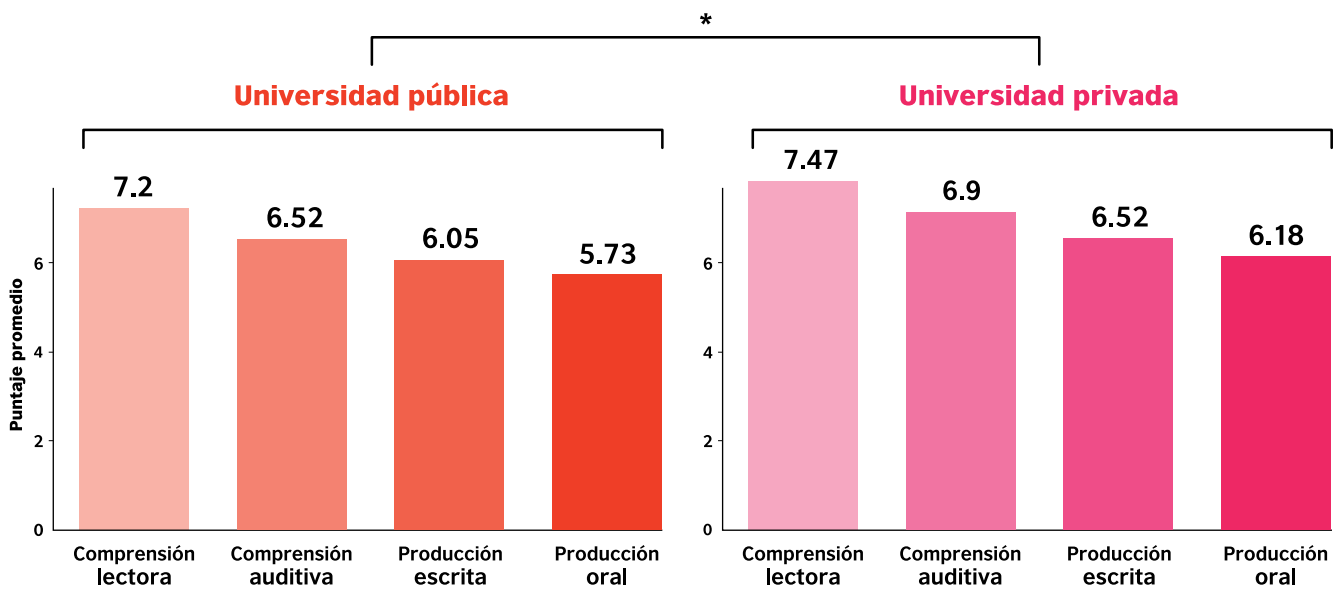


El gráfico central muestra las diferencias estadísticas (\*) entre las macro-habilidades; los bigotes indican el desvío estándar en cada caso. Los gráficos exteriores muestran la proporción de los puntajes asignados a cada macrohabilidad. Los datos corresponden al punto 1.6 de la encuesta, para la muestra completa.

Un dato de interés es que los niveles de competencia no son similares entre los diferentes tipos de universidad. La comparación estadística directa entre las submuestras equiparadas mostró que los encuestados de las instituciones privadas se atribuyeron puntajes más altos que los de las públicas [ $F(3, 1152) = 8417, p < 0,001, \eta^2$  parcial = 0,007253]. Sin embargo, la interacción entre macrohabilidad y tipo de universidad no resultó significativa [ $F(3, 1152) = 0,118, p = 0,95, \eta^2$  parcial = 0,0003066], lo que indica que la diferencia no obedece a ninguna de las cuatro competencias lingüísticas en particular

(Figura 3). Este resultado respalda el contraste que puede inferirse de lo expresado en las entrevistas. Por ejemplo, un docente de una universidad pública expresó: “Nuestros egresados tienen un déficit de formación en el idioma tal que les dificulta acceder a bibliografía actualizada [e] intercambiar con investigadores de otros países”.<sup>a</sup> Por el contrario, una docente de una universidad privada manifestó: “En la institución donde yo trabajo la realidad es que el 95 % de los alumnos puede leer un texto en inglés. Otra cosa es que les cueste más esfuerzo y quieran o no hacerlo, pero como poder, pueden”.<sup>b</sup>

Figura 3. **COMPARACIÓN DE COMPETENCIAS EN LENGUA INGLESA ENTRE LOS DIFERENTES TIPOS DE UNIVERSIDAD.**



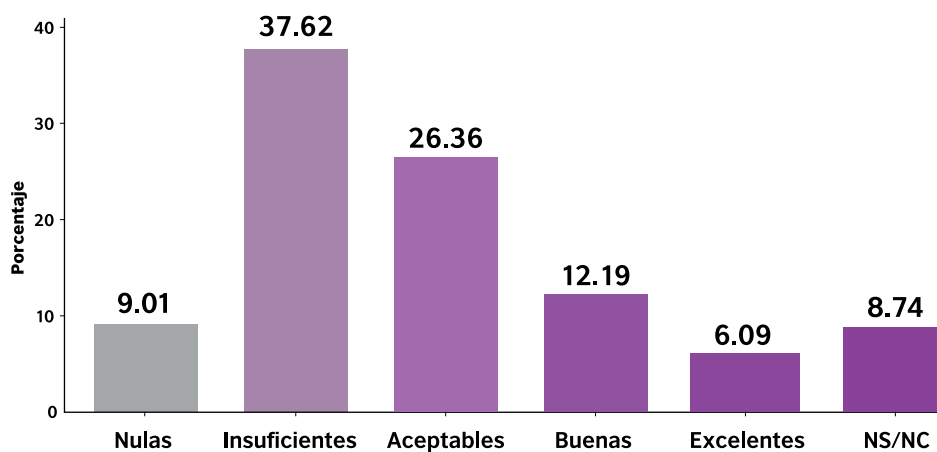
Los puntajes asignados a las cuatro macrohabilidad son marcadamente más bajos en las universidades públicas (izquierda) que en las privadas (derecha). Los datos corresponden al punto 1.6 de la encuesta, para las submuestras equiparadas estadísticamente.

Resaltamos que, a pesar de los puntajes generales relativamente altos, la comunidad de la ES se muestra insatisfecha tanto con los niveles actuales de competencia como con la posibilidad de perfeccionarlos dentro del sistema. Alrededor del 88 % de los encuestados querría mejorar su dominio del inglés para avanzar tanto en el plano académico como en el profesional (opinión que resulta más prevalente entre los becarios de investigación y los estudiantes que entre los otros roles). En efecto, incluso las autoridades reconocen fallas institucionales al respecto. En este sentido, el decano de la facultad de humanidades de una universidad privada afirma: “Hoy, nuestros graduados, y de nuevo voy a carrera de grado, no tienen ninguna ejercitación, ninguna práctica sobre la escritura en inglés”.<sup>c</sup> La limitación que supone este escenario es evidente, ya que hay una sensibilización y un consenso generalizados en torno a los beneficios que supone perfeccionar las competencias en lengua inglesa, lo que incrementaría (i) las opciones de capacitarse en el extranjero (avalado por el 89,27 %), (ii) el acceso a conocimientos disciplinares

específicos (avalado por el 85,17 %), (iii) las posibilidades de colaboración internacional (avalado por el 81,99 %), (iv) las posibilidades de publicar investigaciones de impacto mundial (avalado por el 81,55 %) y (v) las oportunidades laborales futuras (avalado por el 77,75 %).

Es de destacar, además, que tres cuartas partes de los encuestados sostienen que es responsabilidad de su institución ofrecer espacios y recursos para propiciar el desarrollo de tales competencias. Sin embargo, resulta alarmante que casi la mitad de los encuestados considere que las iniciativas institucionales existentes sean nulas o insuficientes; la mitad restante tiene una opinión positiva, que oscila entre “aceptable” y “excelente” (Figura 4). En efecto, el análisis de los planes de estudio de 48 facultades revela que se destinan unas 100 horas por año a los cursos curriculares de inglés<sup>8</sup> y que los cursos extracurriculares son infrecuentes. Por lo tanto, no es sorprendente que el 84 % de los encuestados haya manifestado la necesidad de ampliar las medidas vigentes para desarrollar las competencias en lengua inglesa.

Figura 4. **OPINIÓN SOBRE LAS OPCIONES DE APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN DE CADA ENCUESTADO.**



Los datos corresponden al punto 1.9 de la encuesta, para la muestra completa.

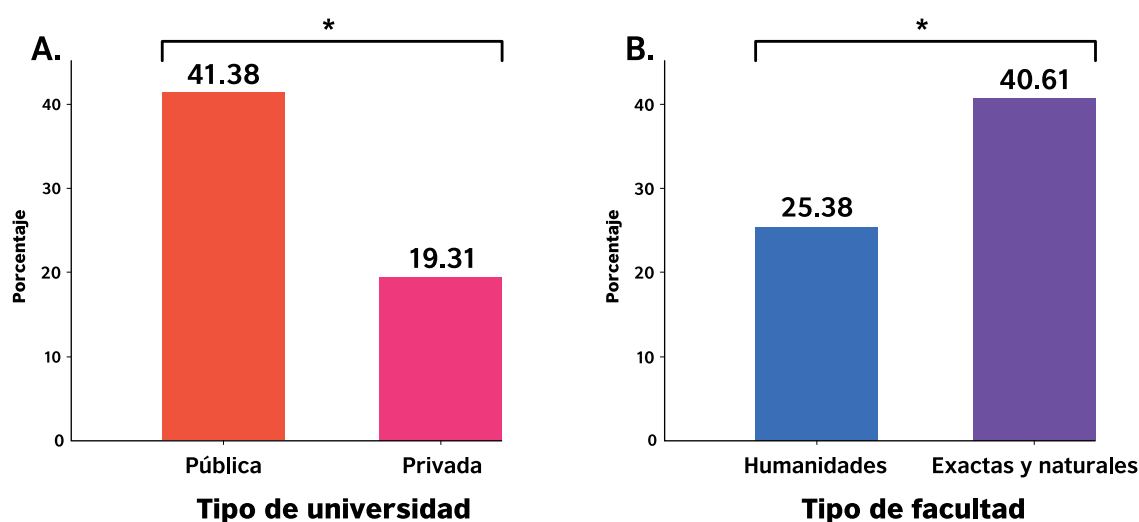
<sup>8</sup> Como puede observarse a partir de la información oficial de 40 facultades pertenecientes a 20 universidades, las horas destinadas a los cursos de inglés por año oscila entre las 45 y las 240 en las instituciones públicas, y entre 32 y 98 en las privadas.

Es probable que dicha necesidad se siga del enfoque restringido de los cursos disponibles actualmente. Como se observa en los planes de estudio mencionados, se hace hincapié en las aptitudes gramaticales, léxicas y comunicativas; de hecho, aproximadamente la mitad de los cursos presentan contenidos disciplinares específicos (p. ej., psicología o ingeniería). Según nuestro análisis de los documentos oficiales, este énfasis está más extendido entre las universidades públicas que entre las privadas, y no parece haber diferencias entre los tipos de facultad. No obstante, es evidente que los programas disponibles no cubren las necesidades de la comunidad. Por ejemplo, una investigadora manifestó durante la entrevista: “Nunca me pusieron delante un texto en inglés, nunca me enseñaron a hacer una búsqueda en bases de datos que se manejan en inglés”.<sup>d</sup>

Resulta llamativo que solo uno de cada tres encuestados haya realizado algún curso curricular de inglés, práctica mucho más común en las universidades públicas que en las privadas ( $\chi^2 = 10,501, p = 0,001$ ) y en las facultades orientadas a las ciencias exactas

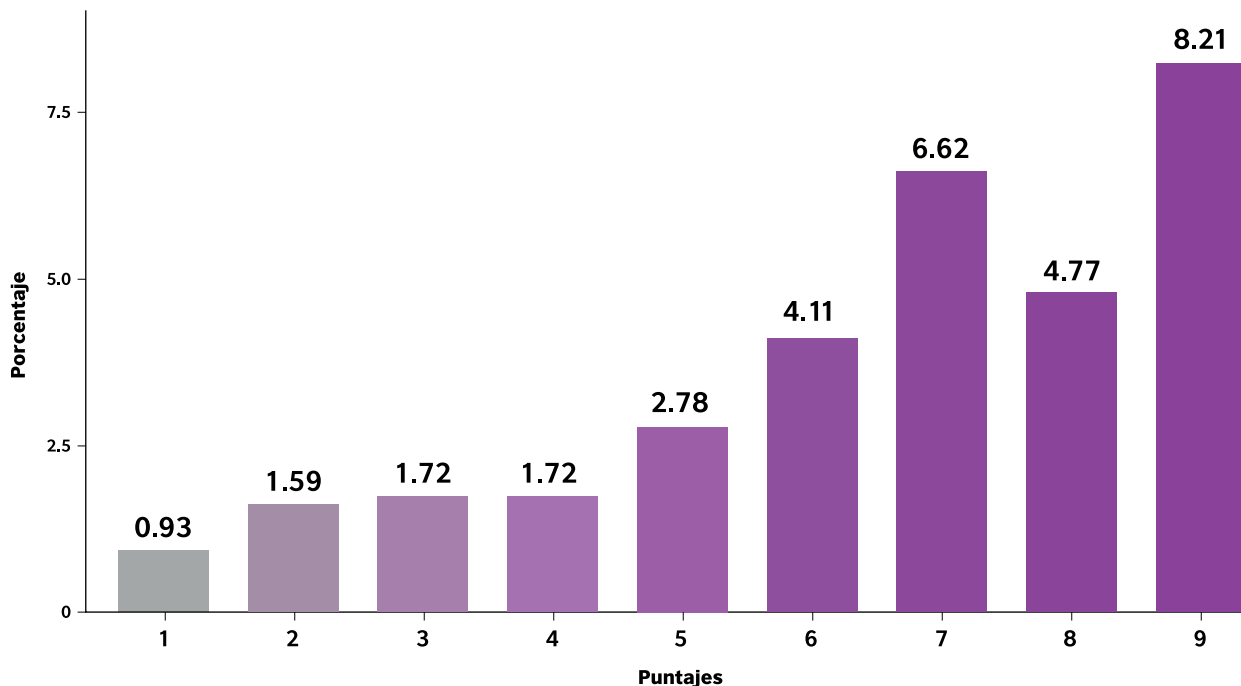
y naturales que en aquellas con orientación humanística ( $\chi^2 = 4,5786, p = 0,03$ ) (Figura 5). Sucede, en efecto, que en la mayoría de los planes de estudio estos cursos son optativos antes que obligatorios. Otro hallazgo significativo es que la mayoría de quienes realizaron dichos cursos manifiestan que les resultaron útiles para el resto de sus actividades académicas (Figura 6). Por ende, puede que la visión negativa respecto de los cursos actuales provenga principalmente de aquellos que no los han realizado. En efecto, una investigadora que aprendió inglés en institutos privados, fuera del sistema de ES, manifestó que la carrera de grado no había mejorado en absoluto sus competencias en inglés: “No contribuyó en absoluto (a las competencias en inglés). Sólo tuve una materia obligatoria que la di libre, que era inglés científico. Yo la di libre pero no creo que me hubiese aportado demasiado cursar esa asignatura”.<sup>e</sup> Por lo tanto, parece lógico suponer que las elevadas competencias en inglés que manifiesta la comunidad hayan sido adquiridas fuera del sistema de ES propiamente dicho.

Figura 5. **COMPARACIÓN DEL NÚMERO DE INSCRIPTOS EN CURSOS CURRICULARES DE INGLÉS SEGÚN EL TIPO DE UNIVERSIDAD Y DE FACULTAD.**



La inscripción es significativamente más alta (A) en las universidades públicas que en las privadas (B) y en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que a las humanidades. Los datos corresponden al punto 2.7 de la encuesta, para la muestra completa.

Figura 6. **OPINIÓN SOBRE LA UTILIDAD DE LOS CURSOS CURRICULARES DE INGLÉS PARA EL RESTO DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS.**



Los puntajes oscilan entre 1 (completamente inútiles) y 9 (absolutamente útiles). Los datos corresponden al punto 2.7 de la encuesta, respondido por los encuestados que habían realizado algún curso curricular de inglés.

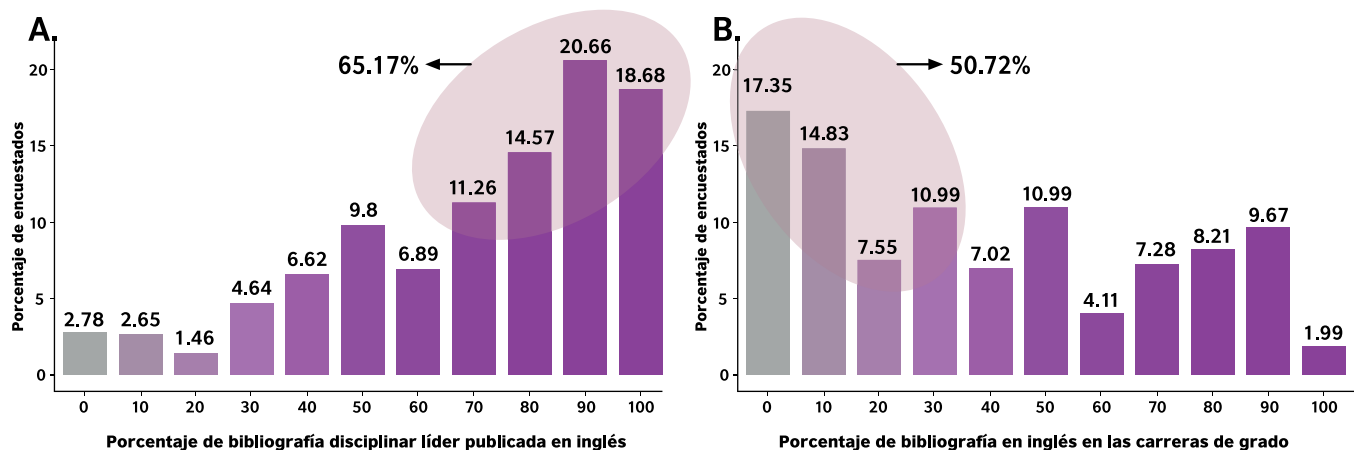
### 3.2. EL ROL DEL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DISCIPLINARES ESPECÍFICOS

Con respecto al rol del inglés en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos, la mayoría de los encuestados (40 %) afirmó que no sabía si sus respectivas instituciones tenían alguna política específica al respecto. El resto de los encuestados está dividido: una parte (29 %) cree que sí la tienen, mientras que otra (31 %) cree que no. Según los primeros, la política busca promover explícitamente el empleo del inglés, sea parcialmente (avalado por el 47,92 %) o en todas las ocasiones posibles (avalado por el 31,67 %). En las entrevistas, se hicieron varias referencias a que hay una indiferencia generalizada entre las instituciones hacia esta cuestión, lo que se refleja en las palabras de una docente: “Yo creo que por parte de la institución no hay ninguna actitud tomada sino por parte de cada

uno de los docentes. Creo que es más individual”.<sup>f</sup>

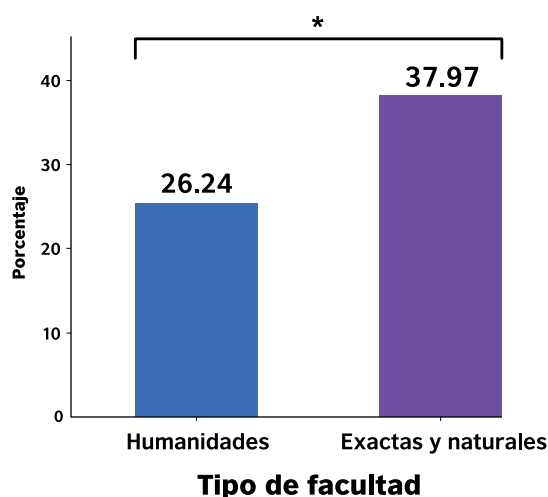
Otros patrones interesantes se relacionan con el consumo de material bibliográfico. La mayoría de los encuestados afirma que entre el 70 y el 100 % de la literatura principal de su campo de estudio está en inglés, mientras que solo una minoría estima que el porcentaje es inferior al 50 % (Figura 7A). En cambio, estas tendencias se invierten diametralmente en la estimación del porcentaje de bibliografía en inglés empleada durante la formación de grado (Figura 7B). De hecho, muchos testimonios recogidos durante las entrevistas revelan la práctica institucional de excluir textos en inglés de las lecturas obligatorias.<sup>9</sup> No obstante, la opinión está dividida respecto de si la proporción de bibliografía en inglés consignada en los planes de estudios resulta suficiente (48 %) o insuficiente (48 %); y solo unos pocos encuestados abogan por la reducción de los materiales en inglés. Además, es de destacar que las fuentes en inglés son mucho más comunes ( $W = 14194, p < 0,001, d = 0,4337$ ) en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las orientadas a las humanidades (Figura 8).

Figura 7. **VALORACIÓN Y PRESENCIA DE BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS EN EL SISTEMA DE ES.**



La figura muestra las estimaciones de la comunidad sobre (A) la proporción de bibliografía líder que se publica en inglés y (B) la presencia de dicha bibliografía entre sus lecturas curriculares (de la carrera de grado). Los datos corresponden a los puntos 2.3 y 2.4 de la encuesta, para la muestra completa.

Figura 8. **COMPARACIÓN DE LA PRESENCIA DE BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS ENTRE TIPOS DE FACULTAD.**



Las fuentes en lengua inglesa están mucho más presentes en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en aquellas de orientación humanística. Los datos corresponden al punto 2.4 de la encuesta, para las submuestras equiparadas estadísticamente.

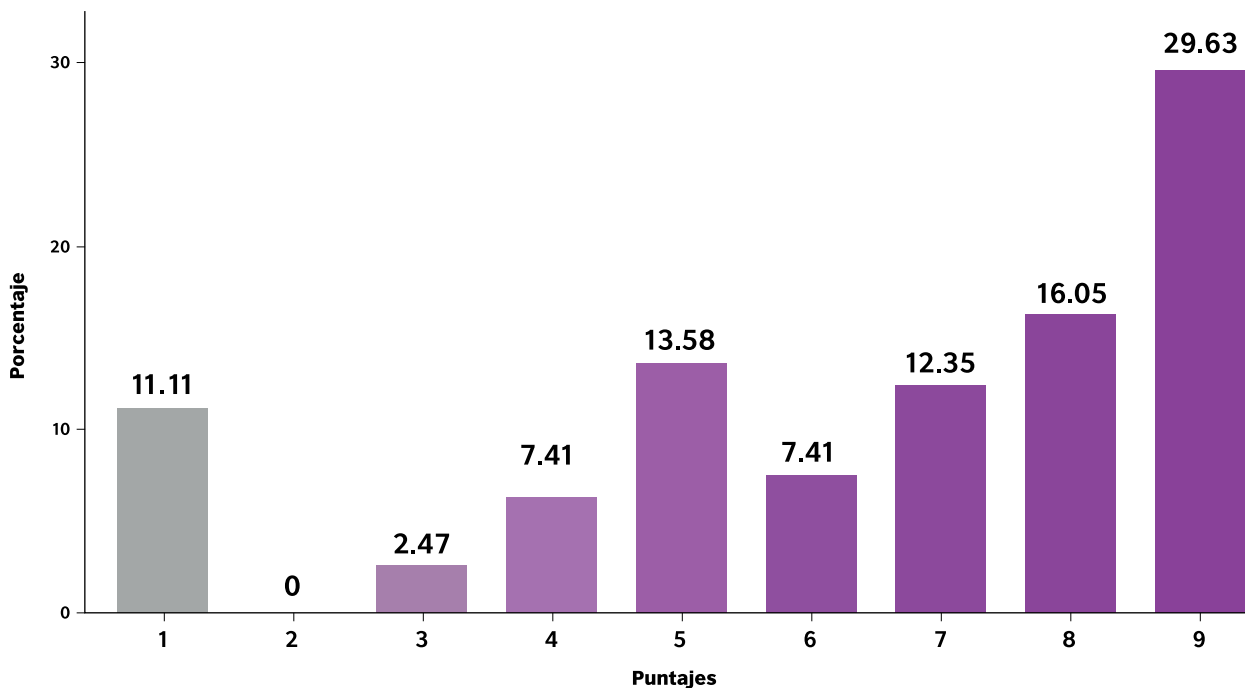
Respecto de las estrategias empleadas para comprender materiales en inglés, la gran mayoría (alrededor del 88 %) de los encuestados recurre a la lectura directa. Casi el 19 % consulta materiales similares en español, mientras que aproximadamente el 10 % de los participantes emplea traducciones de sus pares. Es curioso que ningún encuestado manifieste que emplea servicios de traducción en línea (p. ej., el traductor de Google).

También se obtuvieron datos interesantes sobre el rol del IMI, es decir, el empleo del inglés para la enseñanza de contenidos disciplinares en países o jurisdicciones donde la mayoría de los habitantes no tiene el inglés como lengua materna (Dearden, 2015). Si bien son pocas las universidades que mencionan el IMI en su sitio web o en sus disposiciones oficiales, más de la mitad de los encuestados sostiene que es una práctica

real en sus instituciones. Esta tendencia es más común entre las universidades privadas que entre las públicas ( $\chi^2 = 21,321, p < 0,001$ ). Las primeras, además, parecen ser más explícitas respecto del uso del IMI en sus documentos oficiales (al referirse, por ejemplo, a la oferta de clases o seminarios en inglés).

Así y todo, solo el 27 % de los encuestados afirma que ha tomado clases en IMI.<sup>9</sup> Este porcentaje se compone principalmente de estudiantes, casi la mitad de los cuales manifiesta que ha asistido a dichas clases en algún momento. En la mayoría de los casos (74 %), las clases son dictadas por hablantes no nativos de inglés, con un dominio variable del idioma (Figura 9). Por su parte, como refleja la Figura 10, las clases dictadas por docentes nativos son mucho más frecuentes en las instituciones privadas que en las públicas ( $\chi^2 = 34,828, p < 0,001$ ).

Figura 9. **CALIFICACIÓN DEL DOMINIO DEL INGLÉS DE LOS DOCENTES NO NATIVOS QUE DICTAN CLASES EN IMI.**

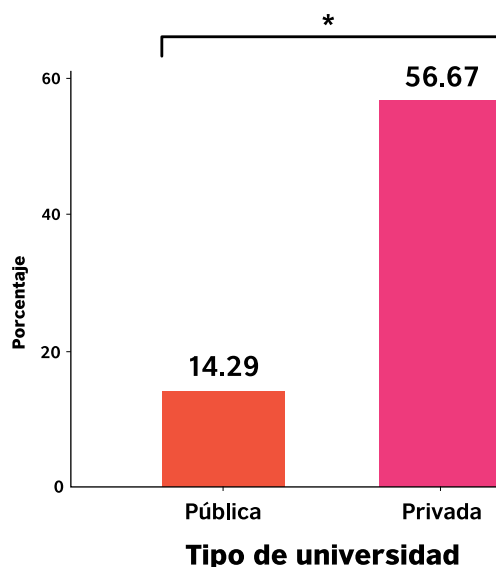


Los puntajes oscilan entre 1 (más bajo) y 9 (más alto). Los datos corresponden al punto 2.8.2, respondido por los encuestados de la muestra completa que habían asistido a clases en IMI dictadas por hablantes no nativos de inglés.

<sup>9</sup> Resulta interesante que casi la misma proporción (26 %) de los encuestados haya realizado cursos online en inglés (en cualquier campo de su interés) en plataformas como Udacity, Coursera, EdX, Canvas, FutureLearn, o Khan Academy.



Figura 10. **COMPARACIÓN ENTRE TIPOS DE UNIVERSIDAD DE LA PROPORCIÓN DE CLASES EN IMI DICTADAS POR HABLANTES NATIVOS DE INGLÉS.**



La proporción de clases en IMI dictadas por hablantes nativos del inglés es mucho más alta en las universidades privadas que en las públicas. Los datos corresponden al punto 2.8.1 de la encuesta, para las submuestras equiparadas estadísticamente.

Con todo, la baja proporción de encuestados que participaron en clases en IMI no parece explicarse principalmente por la (baja) cantidad de cursos disponibles, puesto que el 61 % afirma que prefiere las clases en español a las clases en inglés. A este respecto, una autoridad de una universidad privada afirma: “Algunas materias estaría bueno estudiarlas específicamente en inglés y otras no. ¿Cuáles no? Bueno, las materias que tienen que ver con básicamente el uso del propio lenguaje español, por ejemplo, las materias de Psicología Clínica”.<sup>h</sup>

No obstante, el 65 % de los encuestados (sobre todo, los estudiantes y los investigadores) cree que debe ampliarse la oferta de cursos en IMI. Además, aunque el sistema no parece ofrecer cursos a distancia en inglés, tres de cada cuatro encuestados quisiera que las clases de sus instituciones se filmaran y subtitaran o doblaran a dicha lengua, lo que permitiría difundirlas en todo el mundo. Por otra parte, el 66 % de los docentes está dispuesto a recibir capacitación para dictar sus cursos en IMI.

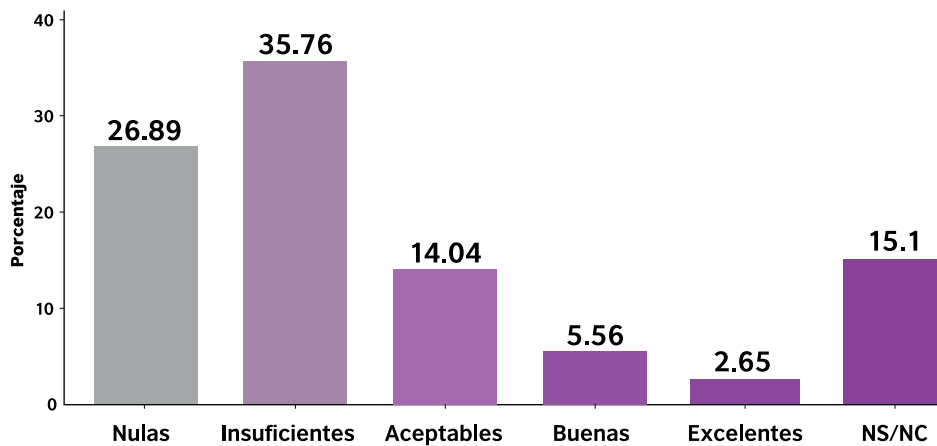
Estas respuestas parecen indicar una percepción positiva del IMI a lo largo del sistema. Las principales ventajas de esta práctica, según la opinión global de los encuestados, radican en la posibilidad de que los estudiantes mejoren sus competencias en lengua inglesa (avalado por el 68,21 %) y el incremento de la cooperación y los intercambios culturales (avalado por el 64,5 %). Un menor número de encuestados consigna otras ventajas potenciales, como el impulso a la producción científica local (avalado por el 53,91 %), el aumento de la competitividad (avalado por el 52,98 %), la reducción de la brecha existente entre los materiales de estudio y de evaluación (avalado por el 43,58 %), el aumento del prestigio institucional (avalado por el 36,03 %) y la generación de ingresos adicionales (avalado por el 0 %). No hay un consenso claro respecto de las desventajas del IMI, aunque las dos preocupaciones de mayor peso se relacionan con las dificultades de comprensión para los estudiantes no anglófonos (avalado por el 54,17 %) y la concepción de esta como una práctica que genera desigualdad entre los estudiantes (avalado por el 63,91 %).

### 3.3. EL ROL DEL INGLÉS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Se ha obtenido también una gran cantidad de información respecto del rol del inglés en las actividades de investigación, las cuales —según revelan los documentos oficiales— se promueven explícitamente en el sistema, sobre todo mediante la colaboración internacional. En consonancia con esta tendencia, casi todos los encuestados reconocen la utilidad de las competencias en lengua inglesa para desarrollar una carrera científica; la mayoría considera que se trata de algo indispensable (66 %) o deseable

(31,26 %). Las declaraciones de varios encuestados confirman esta opinión, puesto que resaltan que el inglés es el idioma “internacional”<sup>i</sup> o “común”<sup>j</sup> de la investigación científica, y que el mundo de la ciencia resulta inaccesible sin suficiente dominio del inglés.<sup>k</sup> Sin embargo, el análisis de los documentos oficiales revela la escasez de cursos de inglés diseñados para satisfacer las necesidades de los becarios de investigación y los investigadores (solo una de las 48 facultades reseñadas ofrece cursos con tales características). Asimismo, la mayoría de los encuestados considera que la oferta de enseñanza de inglés científico es “nulas” o “insuficientes” (Figura 11). En este sentido, la opinión predominante (84 %) es que tales cursos deberían ampliarse.

Figura 11. **OPINIÓN SOBRE LA OFERTA DE ENSEÑANZA DE ESCRITURA CIENTÍFICA EN INGLÉS EN EL SISTEMA DE ES.**

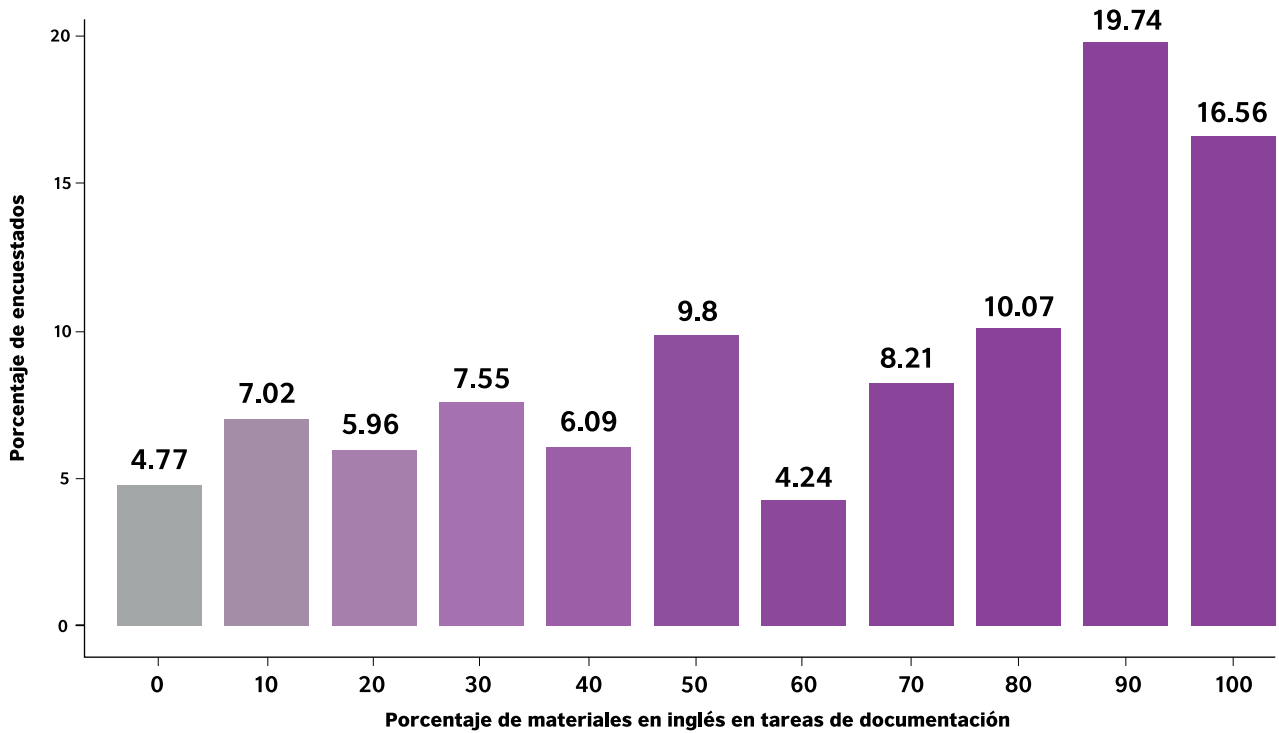


Los datos corresponden al punto 3.6 de la encuesta, para la muestra completa.

Con respecto a la documentación para la investigación, más del 50 % de los encuestados afirma que los materiales en inglés (artículos, capítulos, libros) constituyen entre el 70 y el 100 % de los textos científicos que leen (Figura 12). Al referirse a este punto, una estudiante de humanidades de una universidad pública manifestó: “Cuando yo me

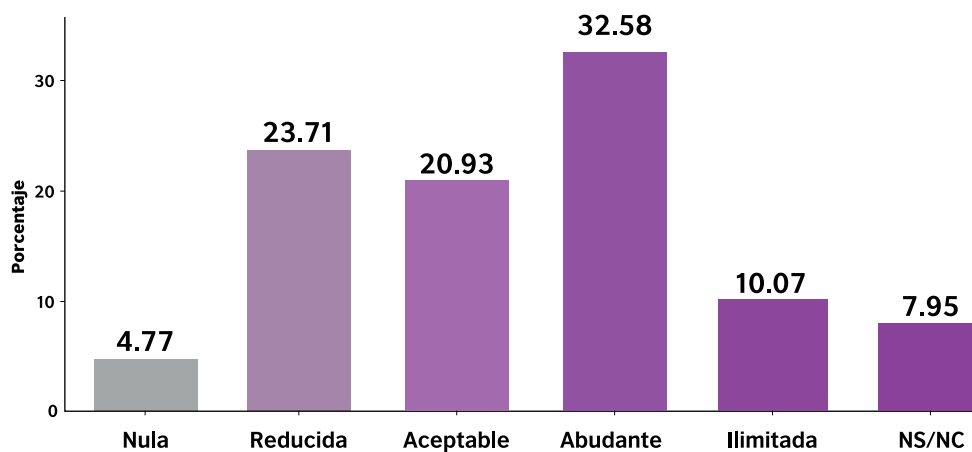
empecé a meter en grupos de investigación y demás, ahí sí toda la bibliografía era en inglés. Si querés entrar en eso y no sabés inglés no sé...”. No obstante, la accesibilidad a dicho material es muy variable en el sistema, y oscila sobre todo entre “reducida” y “abundante” (Figura 13).

Figura 12. **PROPORCIÓN DE BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS EMPLEADA COMO DOCUMENTACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.**



Los datos corresponden al punto 3.3 de la encuesta, para la muestra completa.

Figura 13. **ACCESIBILIDAD A BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN DE CADA ENCUESTADO.**

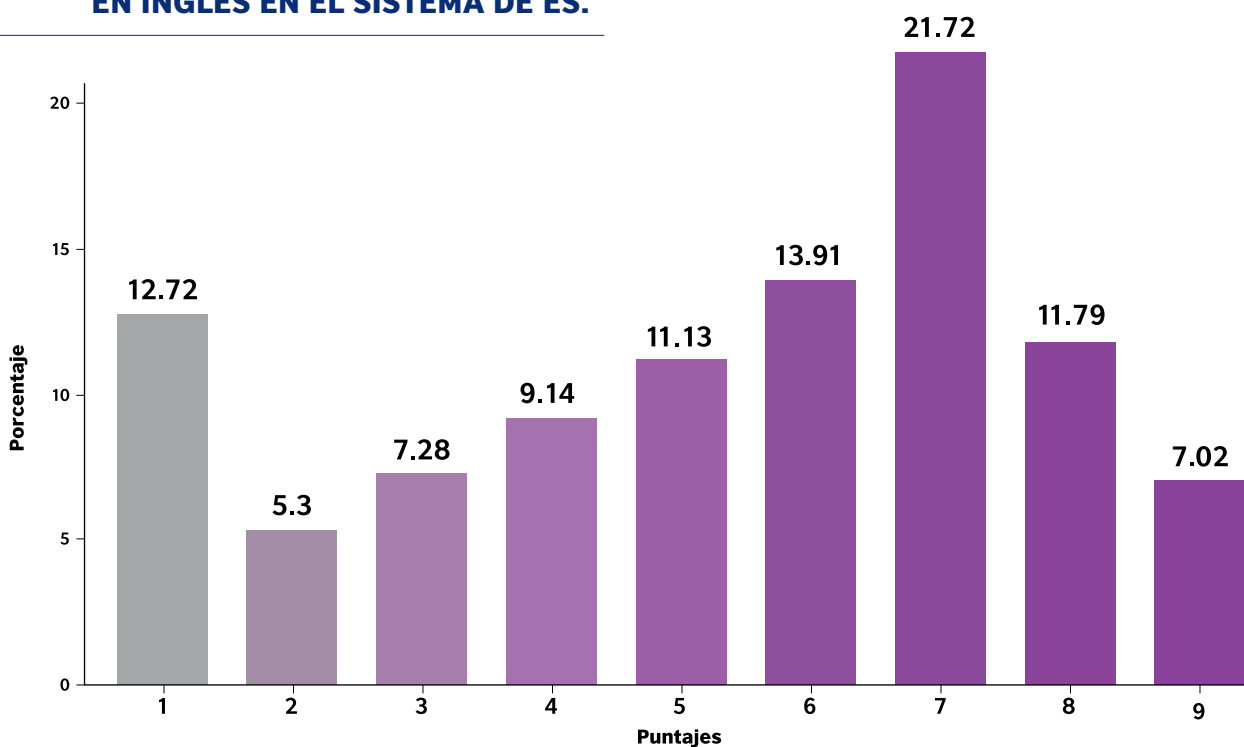


Los datos corresponden al punto 3.4 de la encuesta, para la muestra completa.

En relación con la escritura científica, hay cada vez mayor conciencia sobre la importancia de publicar en inglés. Esta práctica está asociada a tres beneficios principales, a saber: incrementar la visibilidad internacional (avalado por el 88,87 %), llegar a revistas de alto impacto (avalado por el 80,13 %) y maximizar las posibilidades de éxito en las solicitudes de becas y financiación (avalado por el 74,3 %). No obstante, hay una gran heterogeneidad en el sistema respecto de las

aptitudes para la escritura científica (Figura 14), que se adquieren principalmente de manera autodidacta (avalado por el 56,03 %) entre otros medios, como talleres (avalado por el 30,99 %), intercambios informales con colegas o tutores (avalado por el 29,01 %) o el análisis de informes de revisión de pares (avalado por el 26,49 %). Como puede suponerse, estas destrezas están más desarrolladas entre los investigadores, de los cuales el 70 % se sitúa entre los niveles “intermedio” y “muy alto”.

Figura 14. **PUNTAJES AUTORREPORTADOS PARA EL NIVEL DE ESCRITURA CIENTÍFICA EN INGLÉS EN EL SISTEMA DE ES.**



Los puntajes oscilan entre 1 (nulo) y 9 (conforme a los más altos estándares mundiales). Los datos corresponden al punto 3.5 de la encuesta, para la muestra completa.

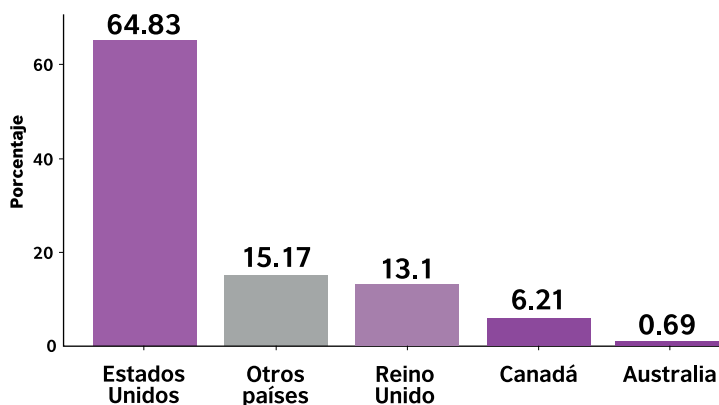
### 3.4. EL ROL DEL INGLÉS EN LA MOVILIDAD INTERNACIONAL

Nuestras bases de datos también revelan patrones interesantes sobre el rol del inglés en la movilidad internacional. El análisis de documentos oficiales muestra que todas las universidades disponen de los medios para fomentar los viajes a países anglófonos (y otros) mediante acuerdos formales con instituciones pertinentes. Estos instrumentos, que parecen más abundantes en las universidades privadas que en las públicas, incluyen disposiciones para financiación interna y externa, marcos de publicación conjunta y programas bilaterales de asignación de becas.

La participación en dichos proyectos es bastante alta en

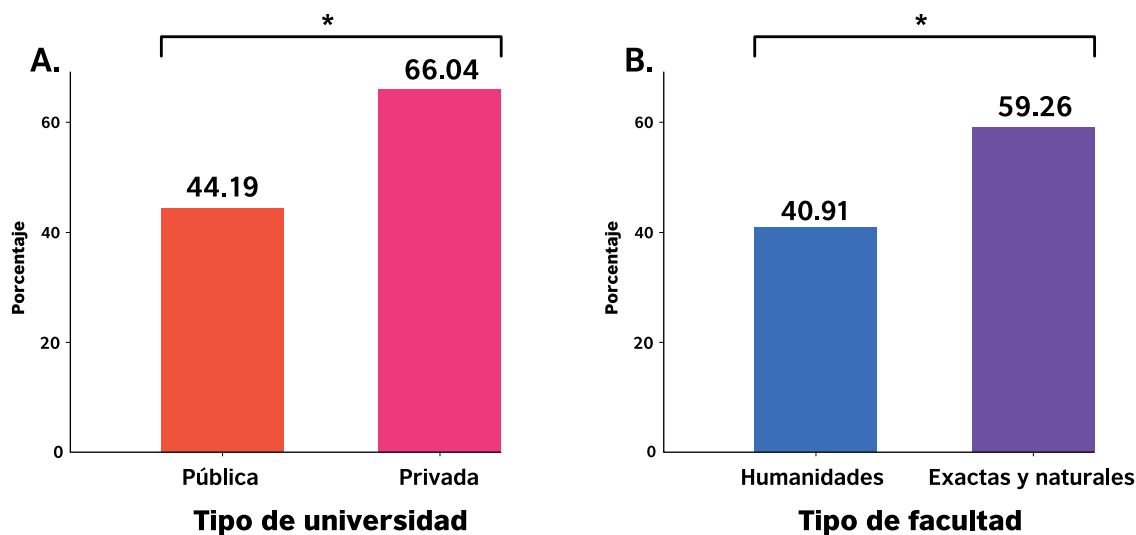
todo el sistema: dos de cada tres encuestados manifiesta que participó al menos en un programa académico. No obstante, la participación no se distribuye uniformemente entre las distintas funciones ( $\chi^2 = 73,432$ ,  $p < 0,001$ ), dado que es mayor entre las autoridades, los docentes y los investigadores que entre los becarios de investigación y los estudiantes (todos los valores de  $p$  entre las primeras tres y las últimas dos funciones son inferiores a 0,001). Estas actividades tienen lugar en países anglófonos en el 57 % de los casos (sobre todo en los Estados Unidos, seguidos del Reino Unido y Canadá) (Figura 15). Cabe destacar que la movilidad hacia los países anglófonos es mayor en las universidades privadas que en las públicas ( $\chi^2 = 8,7877$ ,  $p = 0,003$ ) (Figura 16A) y en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las de orientación humanística ( $\chi^2 = 6,0206$ ,  $p = 0,01$ ) (Figura 16B).

Figura 15. **DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRE PAÍSES ANGLÓFONOS.**



Los datos corresponden al punto 3.7.1.1 de la encuesta, para la muestra completa.

Figura 16. **COMPARACIÓN DE LA MOVILIDAD HACIA PAÍSES ANGLÓFONOS ENTRE LOS DISTINTOS TIPOS DE UNIVERSIDAD Y FACULTAD.**



La movilidad hacia países anglófonos es mucho más alta (A) en las universidades privadas que en las públicas y (B) en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las de orientación humanística. Los datos corresponden al punto 3.7.1 de la encuesta, para las submuestras equiparadas estadísticamente.

Estas experiencias se revelan positivas en general: el 34 % de los participantes las considera “buenas” y el 63 %, excelentes (lo que se condice con la valoración de la calidad de la ES en dichos países, que resulta “buena” o “excelente” según el 50 y el 41 % de los encuestados, respectivamente). Sin embargo, al menos entre los entrevistados, el consenso es que

las aptitudes comunicativas adquiridas en sus respectivas instituciones resultaron insuficientes para aprovechar al máximo su estadía en los países anglófonos.<sup>m</sup> Por último, la gran mayoría de los encuestados (85 %) coincide en que los programas de movilidad existentes, a pesar de que son relativamente abundantes, deben ampliarse en el futuro.

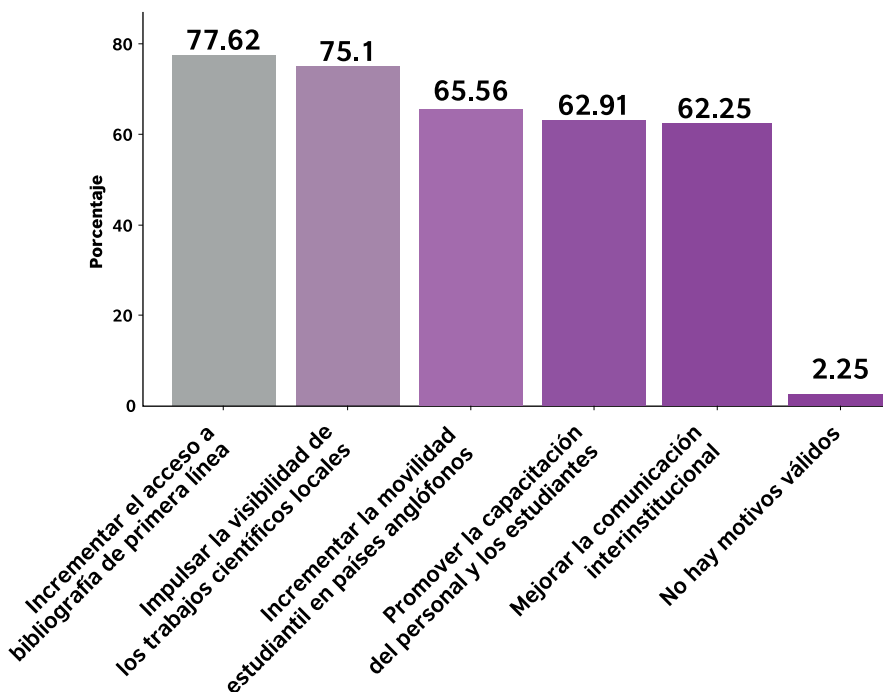
### 3.5. SITUACIÓN GENERAL DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA

Por último, hay datos indicativos de las características generales de este idioma en la ES argentina. Como se observa en los documentos oficiales, la mayoría de las dimensiones ya mencionadas aparecen de manera recurrente entre los objetivos institucionales relacionados con la lengua inglesa. Entre estos, se destaca la modificación y la internacionalización<sup>10</sup> de los planes de estudio a fin de (i) promover competencias en lengua extranjera, (ii) ofrecer cursos en idiomas distintos del español y (iii) generar instancias de capacitación en lengua extranjera para la comunidad académica. No obstante, aunque todas las universidades disponen tanto de recursos económicos como de otros recursos formales para perseguir estos

objetivos (en algunos casos, incluso novedosas políticas lingüísticas), no hay disposiciones generales ni reglamentaciones que determinen holísticamente el rol del inglés en el sistema de ES del país.

Respecto del motivo por el que el inglés debería fomentarse en las instituciones, más del 75 % de los encuestados indica que sería importante incrementar el acceso a bibliografía de primera línea e impulsar la visibilidad internacional de los trabajos científicos locales. Se les adscribe una menor importancia a otros motivos, como la promoción de la capacitación del personal y los estudiantes, el incremento de la movilidad estudiantil en países anglófonos y la mejora general de la comunicación interinstitucional (Figura 17). Es destacable que menos del 3 % de los encuestados no considera que haya motivo alguno por el que debería promoverse el empleo del inglés, si bien aproximadamente el 8 % indica que deben priorizarse otras necesidades institucionales más acuciantes.

Figura 17. MOTIVOS POR LOS QUE DEBE SEGUIR IMPULSÁNDOSE EL INGLÉS EN EL SISTEMA DE ES ARGENTINO.



Los datos corresponden al punto 1.1 de la encuesta, para la muestra completa.

<sup>10</sup> No obstante, casi la mitad de las 20 universidades estudiadas no tiene una versión en inglés de su sitio web (ni recursos específicos en inglés), lo que limita la accesibilidad para los no hispanoparlantes.

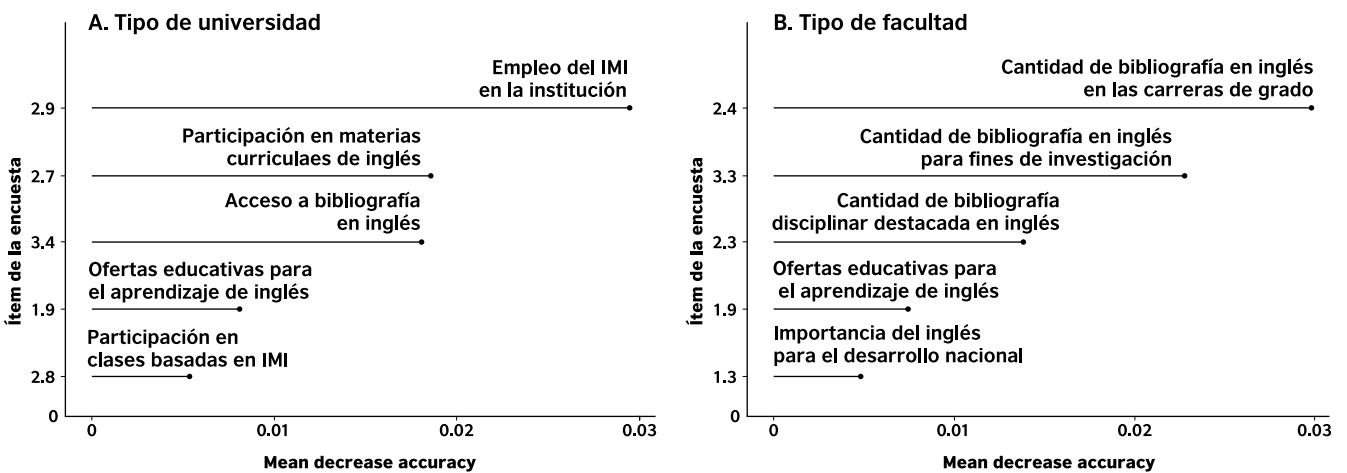
Un dato revelador es que el análisis panóptico de los resultados de la encuesta en las cinco dimensiones revela patrones diferenciales entre las universidades públicas y privadas, por un lado, y entre las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales y las de orientación humanística, por el otro. En ambos casos, el análisis incluyó 77 variables de la encuesta (los ítems o las opciones de cada ítem, según el caso).

En particular, los análisis basados en aprendizaje automático mostraron que la mayor tasa de discriminación entre los subconjuntos de prueba de las universidades públicas y privadas se conseguía con 16 variables (con una precisión del 69,3 %). Los cinco atributos principales de este modelo, detallados en la Figura 18A, son el empleo general del IMI, la inscripción en cursos de inglés y clases en IMI, la valoración de las opciones de capacitación en lengua inglesa y el acceso a la bibliografía en inglés. La información contenida en los atributos de este modelo permitió clasificar a los sujetos del conjunto de prueba según su tipo de universidad con una precisión del 70 %.

Se sigue que las principales diferencias entre las universidades públicas y privadas se relacionan con la enseñanza del inglés y la enseñanza en inglés.

Con respecto a la clasificación de los tipos de facultad, el mejor modelo de entrenamiento alcanzó una precisión del 72 % con la información de 34 variables. Los cinco atributos principales de este modelo fueron la importancia general que se les atribuye a las competencias en lengua inglesa para el crecimiento científico y técnico del país, la valoración de las opciones de capacitación en lengua inglesa y el porcentaje de la bibliografía en inglés (i) de primera línea en la disciplina, (ii) obligatoria en las carreras de grado y (iii) leída a diario a fines de documentación para investigación (Figura 18B). Los atributos de este modelo permitieron clasificar a los encuestados del conjunto de prueba según su tipo de facultad con una precisión del 72 %, resultado que destaca la gran importancia de la bibliografía como diferenciador entre las facultades de ciencias naturales y exactas respecto de aquellas con orientación humanística.

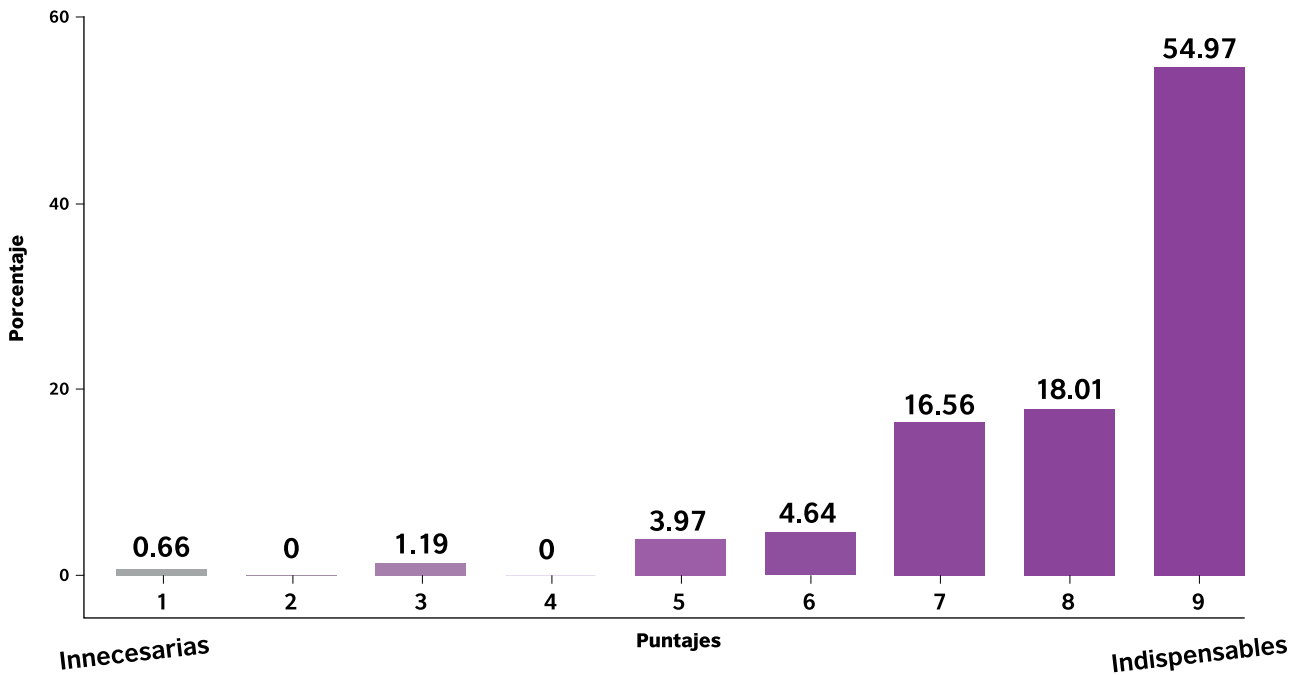
Figura 18. **CLASIFICACIÓN POR APRENDIZAJE AUTOMÁTICO DE LOS TIPOS DE UNIVERSIDAD Y DE FACULTAD.**



La figura muestra los atributos principales que diferencian (A) las universidades públicas de las privadas y (B) las facultades orientadas a las humanidades y a las ciencias exactas y naturales. El eje Y muestra el ítem correspondiente de la encuesta. El eje X muestra el peso de cada ítem en tanto diferenciador en términos de su *mean decrease accuracy* (MDA). Los datos corresponden a las submuestras equiparadas estadísticamente.

A pesar de estas diferencias, otros patrones resultan consistentes entre las diferentes funciones, los diferentes tipos de universidad y los diferentes tipos de facultad. En particular, la gran mayoría de los encuestados considera que el desarrollo de competencias en lengua inglesa en el sistema de ES resulta esencial para el crecimiento científico y técnico del país (Figura 19). No obstante, la mayoría (89 %) afirma que no conoce ningún programa ni iniciativa estatal que impulse el empleo del inglés. Por su parte, el 11 % restante afirma que dichas iniciativas consisten en cursos curriculares de inglés y el uso de bibliografía en ese idioma, pero no identifica programas nacionales específicos. Este patrón, más que reflejar un grado generalizado de ignorancia por parte de la comunidad, probablemente evidencie la escasez de programas gubernamentales específicos.

Figura 19. **VALORACIÓN DE LA NECESIDAD DE LAS COMPETENCIAS EN INGLÉS PARA EL CRECIMIENTO CIENTÍFICO Y TÉCNICO DEL PAÍS.**



Los puntajes oscilan entre 1 (innecesarias) y 9 (indispensables). Los datos corresponden al punto 1.3 de la encuesta, para la muestra completa.



# 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

## 4.1. COMPETENCIAS EN INGLÉS

En términos generales, los hallazgos relativos a las competencias en inglés replican y extienden hallazgos previos en la literatura. En primer lugar, el sistema de ES argentino se caracteriza por un dominio relativamente bueno (según la autopercepción de los encuestados) de las cuatro macrohabilidades. Esta observación se condice con los resultados del último Índice de Dominio del Inglés (Education First, 2018), que muestra que, a pesar de la importante disminución experimentada desde 2011, la Argentina tiene los niveles más altos de dominio de inglés en América Latina: ocupa el puesto 27 del mundo y evidencia un incremento general respecto del año 2017. Además, el hallazgo de que las competencias de comprensión (lectora y oral) son mucho más altas que las de expresión (escrita y oral) corrobora patrones bien establecidos en poblaciones con distintos niveles de dominio lingüístico (Laufer, 1998; Laufer & Paribacht, 1998; Zhong & Hirsh, 2009). Destacamos que, aunque la medición de la competencia lingüística en nuestra encuesta puede verse afectada parcialmente por los sesgos de la autopercepción, tales valoraciones subjetivas son el estándar en las investigaciones sobre bilingüismo (García et al., 2016; Hulstijn, 2014) y sus resultados pueden predecir el desempeño real (Marian et al., 2007) y replicar los puntajes de pruebas multilingües de denominación (Gollan et al., 2012).

Dada la carga horaria relativamente baja asignada a la enseñanza del inglés en las universidades analizadas (en promedio, menos de 100 horas por año), los altos niveles de competencia en las cuatro macrohabilidades informados por los encuestados probablemente se deban a factores externos al sistema de ES. Es posible que algunos de estos factores sean la incorporación obligatoria del inglés en la escuela primaria y secundaria, que comenzó con la Ley Federal de Educación de 1993 y se profundizó con la Ley Nacional de Educación de 2006 (Porto, 2014); el alto nivel de los docentes de inglés del país (Porto et al., 2016); y la presencia dominante del inglés en los medios y los

ámbitos sociales de la Argentina, junto con su omnipresencia comunicativa en funciones interpersonales, instrumentales, regulatorias e innovadoras (Maersk Nielsen, 2003). En efecto, hay varios testimonios recogidos en las entrevistas que ilustran estos supuestos. Por ejemplo, una docente afirmó: “Antes de empezar la carrera tenía un manejo del inglés y me ayudó a avanzar porque me resultaba más fácil estudiar sinceramente, que a otra gente que no tenía un buen dominio”;<sup>n</sup> mientras que otro expresó: “Siempre que he podido he tratado de tener actividades de formación propia en términos de idioma inglés. Si puedo leer algo en castellano o en inglés lo leo en inglés. Si puedo ver una película en inglés o en castellano, la veo en inglés”.<sup>o</sup>

Otro hallazgo destacable es que los niveles (autorreportados) de competencia son en general más altos en las universidades privadas que en las públicas. Dado que la carga horaria no difiere considerablemente entre ambos tipos de institución, y considerando que se registró un mayor índice de inscripción a los cursos curriculares en las segundas, es probable que esta diferencia también responda a la exposición al inglés fuera de dichos cursos o a prácticas extracurriculares. Esta situación también podría explicar el mayor índice de inscripción en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales; en efecto, los resultados de estudios anteriores sobre carreras de grado indican que la motivación instrumental para el desarrollo de competencias en inglés es mayor en las carreras orientadas a las ciencias naturales que en las humanísticas (Placci et al., 2012).

Por otra parte, la encuesta revela un reclamo generalizado de mejorar las competencias en inglés, sobre todo entre los becarios de investigación y los estudiantes. Ello sugiere que se conocen los beneficios consiguientes (García, 2020), en especial en lo que respecta al acceso al conocimiento especializado y al aprovechamiento de las oportunidades de capacitación, trabajo, colaboración y publicación en campos específicos. En particular, la opinión prevalente es que esta tarea comporta una

responsabilidad directa de las universidades, lo que reflejaría la política nacional que dispone la enseñanza del inglés en los niveles primario y secundario de la escuela pública (Porto, 2014). Una autoridad de una universidad pública expresa este punto de vista con elocuencia: “Me parece de poca responsabilidad institucional [generar condiciones en las que se] deje librado que quienes puedan seguir su carrera mostrando competencias de manejo de idioma sean personas que estudiaron inglés, francés o cualquier idioma aparte”.<sup>P</sup>

Es mucha la presión que se ejerce sobre las instituciones en este sentido, dado que la mitad de los encuestados considera que la oferta de cursos de inglés es inexistente o insuficiente. Así, podría resultar útil ampliar el enfoque de los cursos existentes, dado que los contenidos estructurales y comunicativos propuestos en las clases no resultan suficientes para satisfacer las necesidades de la comunidad de la ES en el mundo globalizado (y, en términos lingüísticos, dominado por el inglés) (Amon, 2010; British Council, 2013; Crystal, 2003); no obstante, la mayoría de los encuestados que sí asistieron a cursos de inglés en sus respectivas instituciones los considera útiles para su crecimiento académico. Por lo tanto, el pedido de ampliación expresado por la comunidad sugiere que las opciones disponibles no son ineficientes, sino insuficientes.

## 4.2. EL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Los resultados de la segunda dimensión analítica arrojan luz sobre algunos desafíos acuciantes en cuanto al rol del inglés en la enseñanza y el aprendizaje. En términos generales, la comunidad no sabe claramente si las instituciones tienen o no alguna postura oficial al respecto, aunque la sensación dominante es que sí promueven el empleo del inglés de una forma u otra. Ello puede ser sintomático del crecimiento global, aunque poco uniforme, del IMI, que a la fecha cuenta con pocas pautas (relativamente) formales en solo unos cuantos países (Dearden, 2015; Macaro et al., 2017). En este sentido, puesto que las prácticas y los estándares lingüísticos son moldeados por diversas fuerzas, cada una con su propia agenda, la Argentina refleja la necesidad de los países

anglófonos de formular “políticas lingüísticas explícitas en lugar de dejarlas libradas a las presiones de los mercados, tanto nacionales como internacionales” (Phillipson, 2006: 13; traducción nuestra).

De todos modos, las tendencias internacionales resultan, en algunos sentidos, insoslayables; así parece en lo que respecta al rol del inglés como idioma del conocimiento y de la ciencia. De hecho, la sensación de los encuestados de que la bibliografía líder de su campo se publica mayoritariamente en inglés coincide con estudios que indican que el 90 % de los artículos indizados en las humanidades (Albarillo, 2014) y en las ciencias exactas y naturales (Ammon, 2010, 2012; Hammel, 2007) figuran exclusivamente en revistas anglófonas. Paradójicamente, no obstante, los materiales en inglés constituyen solo una minoría de la literatura que circula en las universidades argentinas. Por lo tanto, los estudiantes están expuestos a bibliografía que saben (o, por lo menos, creen) que está por debajo de los más altos estándares mundiales. Con todo, ello no pareciera generar demasiado preocupación, puesto que solo la mitad de los encuestados cree que esta situación debería cambiar.

Otro punto destacable es que los materiales en inglés son más abundantes en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las de orientación humanística. Este patrón podría reflejar que las primeras priorizan fenómenos relativamente universales que resultan de interés para un público internacional (lo cual exige un idioma de amplia difusión), mientras que las otras se enfocan en fenómenos más determinados culturalmente, de modo que podrían suscitar más interés en públicos nacionales o regionales (Chinchilla-Rodríguez et al., 2015). En efecto, una encuesta respondida por más de 800 investigadores no anglófonos indica que aquellos que se dedican a las ciencias naturales prefieren emplear el inglés en sus trabajos (Stockemer & Wigginton, 2019).

Al abordar estos textos, la comunidad de la ES argentina prioriza la lectura directa, lo que se condice con las altas competencias informadas previamente en esta macrohabilidad. Se advierte un empleo escaso de estrategias interlingüísticas pertinentes, como la traducción y la consulta de fuentes similares en español. Uno de los motivos por los que no se utilizan con frecuencia estas estrategias aparece en el testimonio de una investigadora: “Lo que sí me parece que está bien es que se nos exija a todos los que estamos aprendiendo una disciplina científica un buen nivel por lo menos de lectura técnica para poder

acceder a lo que está publicado (en inglés) y entonces no tener que estar leyendo malas traducciones o solamente limitarte a la bibliografía en español”.<sup>q</sup> Este hallazgo parece no tener precedentes en la literatura. De hecho, una revisión integral de las investigaciones sobre el aprendizaje del inglés en la Argentina indica que los trabajos realizados sobre las estrategias han tenido en cuenta sistemáticamente todas las macrohabilidades a excepción de la comprensión lectora (Porto et al., 2016). Por lo tanto, la tendencia identificada aquí puede dar lugar a terreno fértil para emprender futuras investigaciones.

Por otro lado, los datos recabados revelan información de interés sobre el rol del inglés desde la perspectiva docente. Una observación inicial es que, a pesar de su crecimiento extendido en todo el mundo (Earls, 2016; Macaro et al., 2017; Smit, 2010; Wächter & Maiworm, 2014), el IMI no está suficientemente difundido en el sistema de ES. Esto podría deberse, en parte, a que los hablantes nativos del inglés representan menos del 0,2 % del estudiantado de las universidades argentinas (Guaglianone et al., 2018), de modo que la presión de adaptarse a la otra lengua recae más sobre ellos que sobre las instituciones mismas.

En cualquier caso, nuestros hallazgos revelan que el IMI está más consolidado y es más frecuente en las universidades privadas que en las públicas. Este resultado se condice con los resultados de una encuesta de alcance mundial que mostró que, de un total de 54 países analizados, el IMI se emplea en el 90 % de las universidades privadas, pero solo en el 78 % de las públicas (Dearden, 2015). En el contexto argentino, dicho patrón refleja una oportunidad nueva pero, hasta ahora, desaprovechada en términos de internacionalización, puesto que los estudiantes anglófonos —si bien constituyen una minoría— son mucho más numerosos en las instituciones públicas que en las privadas (Guaglianone et al., 2018).

Cuando se emplea en nuestro país, el IMI recae en manos de hablantes no nativos de inglés (sobre todo en las universidades públicas) cuyo dominio del idioma es variable. Esta observación refleja también las tendencias mundiales (Dearden, 2015), dado que los profesionales plenamente calificados son la excepción antes que la regla. Según Dearden (2015), esta tendencia se debe a varios factores, entre ellos, la escasez de docentes calificados en lo que respecta a la lengua inglesa, la falta de expectativas formales relacionadas con el dominio del inglés y la ausencia casi total de contenidos en IMI en las carreras de formación docente (Dearden, 2015). Una autoridad

ofrece algunos argumentos explícitos sobre este punto: “No incluimos un curso de inglés en nuestras carreras porque si bien casi todos los docentes e investigadores tienen manejo de inglés, en general lo hemos aprendido cada uno a su manera y no tenemos conocimientos para impartir”.<sup>r</sup> Allí radicaría, pues, uno de los motivos por los que el español continúa siendo el idioma de instrucción predilecto en el sistema.

No obstante, difícilmente pueda afirmarse que el IMI sea objeto de rechazo en la ES argentina. En efecto, el grueso de la comunidad —sobre todo, los estudiantes y los investigadores— reclama que se amplíe la oferta en IMI y que se promueva la capacitación docente en IMI. Un hecho prometedor en tal sentido es que parece ya haberse cumplido una condición esencial para responder a esta necesidad: los docentes están mayoritariamente dispuestos a capacitarse para emplear el IMI en sus clases. En este sentido, sería deseable que las iniciativas potenciales ofrezcan beneficios claros para los docentes que se inscriban. De hecho, según lo observado en cursos de capacitación en IMI organizados en Italia (Guarda & Helm, 2016), Suecia (Airey, 2011) y España (Aguilar & Rodríguez, 2012), los docentes están motivados para desarrollar las aptitudes necesarias siempre que puedan mejorar sus competencias comunicativas generales en inglés y que su esfuerzo se valore positivamente en las solicitudes de ascenso. Otro factor de interés es la actitud positiva de la comunidad respecto de la filmación de las clases y su posterior doblaje o subtítulo en inglés para ofrecerlas a distancia. Aunque esta práctica parece estar completamente ausente en el sistema, podría resultar beneficiosa puesto que es asequible, escalable y redituable (Literat, 2015), en particular si se tiene en cuenta que la mayoría de los inscriptos en cursos abiertos masivos en línea provienen de países anglófonos (Liyanagunawardena et al., 2013).

Aunque el futuro del IMI en el sistema de ES argentino es incierto, la sensación dominante respecto de sus ventajas y desventajas también abona una postura de aceptación. En consonancia con trabajos anteriores (Chapple, 2015; Macaro et al., 2017), la sensación es que los beneficios del IMI se relacionan con el incremento del intercambio cultural y la cooperación, y con el perfeccionamiento de las competencias en inglés de los estudiantes. Por otro lado, los problemas de su implementación se relacionan principalmente con las dificultades de comprensión para los estudiantes no anglófonos y la potencial desigualdad que generaría entre los estudiantes. A pesar de que hay estudios específicos que respaldan estas

observaciones (Hellekjaer, 2010; Vinke, 1995), cabe señalar que otros estudios revelan los niveles de comprensión (Joe & Lee, 2013) y las calificaciones finales (Dafouz et al., 2014; Tatzl & Messnarz, 2013) no difieren entre los cursos impartidos en IMI y aquellos que emplean la lengua materna de los estudiantes, incluso en contextos hispanoparlantes (Dafouz et al., 2014). Además, los altos niveles (autorreportados) de competencia a lo largo del sistema resultan alentadores en este sentido, dado que el desempeño en las clases en IMI se correlaciona positivamente con el nivel de dominio del inglés de los estudiantes (Kang & Park, 2005; Kim et al., 2014). En suma, la comunidad de la ES argentina parece estar en una buena posición para aprovechar el empleo del IMI a mayor escala.

### 4.3. EL INGLÉS EN LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

Nuestros resultados también arrojan luz sobre el rol del inglés en las actividades de investigación. Estas se promocionan de modo explícito en todo el sistema, con énfasis en la consolidación de colaboraciones internacionales. Lo mismo se observa en las tendencias mundiales, puesto que muchos países alientan los proyectos bilaterales de financiación y producción (Ilieva et al., 2017), sobre todo si se tiene en cuenta su ponderación en las clasificaciones (*rankings*) mundiales de universidades (Ilieva & Peak, 2016). En este sentido, el inglés desempeña un rol fundamental, dado que los países anglófonos (en particular, los Estados Unidos y el Reino Unido) figuran entre los diez que producen más publicaciones conjuntas con instituciones argentinas (Chinchilla-Rodríguez et al., 2015). Además, la coautoría con colegas de dichos países constituye una apuesta al mayor impacto científico: de hecho, los artículos de revistas prestigiosas son mucho más citados si (al menos) algunos de los autores pertenecen a instituciones de países desarrollados que si pertenecen exclusivamente a instituciones latinoamericanas (Meneghini et al., 2008).

El inglés también es el idioma dominante en lo que respecta a la documentación para la investigación. Esto resulta esperable, no solo porque el 90 % de los artículos indizados se publica en este idioma en todos los campos (Albarillo, 2014; Ammon, 2010, 2012; Hamel, 2007), sino también porque las revistas anglófonas superan a sus pares no anglófonas en cuanto al factor de impacto (Matías-Guiu & García-

Ramos, 2011) y a su reputación general (Montgomery, 2013). Tales percepciones aparecen explícitamente en algunos testimonios de los encuestados, incluidas las autoridades; en efecto, una autoridad de una facultad de humanidades afirma: "Investigar en los temas que a mí me interesan sin inglés es imposible".<sup>5</sup> Por su parte, el decano de una facultad de ciencias exactas y naturales manifiesta: "En general, el trabajo de investigación que se hace en esta facultad es todo en inglés. Se publica casi todo en revistas y conferencias internacionales, y lo que se escribe en castellano es marginal en realidad en el área de investigación, es menor".<sup>†</sup> No obstante, el acceso a estas fuentes varía enormemente en el sistema, lo que indica que el desarrollo científico de algunas instituciones podría estar en desventaja dadas las menores oportunidades de acceder a documentación de primer nivel.

La importancia del inglés tampoco pasa inadvertida en lo que respecta a la escritura científica. De hecho, la mayoría de los encuestados considera que es indispensables poseer competencias sólidas de escritura en inglés si se apunta a desarrollar una carrera científica. En este sentido, los beneficios principales que identifica la comunidad (mayor visibilidad, mayor impacto, mayores probabilidades de éxito en las solicitudes) reflejan la conciencia que se tiene sobre los vínculos entre el mundo académico y la industria editorial (Dean et al., 2015; Di Bitetti & Ferreras, 2017; Drubin & Kellogg, 2012; Garfield, 1989; Meneghini & Packer, 2007).

No obstante, los cursos de escritura científica son inexistentes o insuficientes en las universidades analizadas, y el nivel de competencia actual (adquirido principalmente de manera autodidacta) es heterogéneo. De allí se desprenden importantes desafíos para el sistema de ES argentino. En primer lugar, sea cual fuere el idioma de publicación, las investigaciones de los países no anglófonos tienen un impacto significativamente menor que las de los países anglófonos (Gregoire et al., 1995; Jiménez-Contreras et al., 2002), lo que incrementa la presión sobre los investigadores locales para desarrollar habilidades de escritura científica en inglés (caso contrario, sus investigaciones podrían devenir invisibles). De hecho, en consonancia con la tendencia que comenzó hace décadas (Garfield, 1989), los artículos en inglés se citan un 250 % más que los publicados en otros idiomas. A su vez, a diferencia de estos últimos, las citas de los artículos en inglés incrementan con el paso del tiempo (Liang et al., 2013). Además, casi la mitad de los metaanálisis en todos los campos científicos excluyen, por diseño, cualquier trabajo publicados en idiomas que no sean el inglés, incluso si aparecen en revistas indizadas (Matías-Guiu & García-Ramos, 2011).

Resulta destacable que los altos niveles de competencia en inglés declarados no alcanzan para cumplir los imperativos de la escritura científica. En efecto, aunque el dominio del inglés es un factor que predice bien la capacidad de publicación en revistas de prestigio (Man et al., 2004), la escritura científica no se reduce a la competencia general en inglés (Day, 1998; García, 2019; Kirkman, 2005; Lebrun, 2007). Por otra parte, los errores lingüísticos y las inadecuaciones estilísticas en los artículos de investigación conllevan evaluaciones sesgadas (Drubin & Kellogg, 2012) e incluso el rechazo directo de los trabajos (Meneghini & Packer, 2007) en el proceso de revisión por pares. En particular, entre los investigadores de otros países latinoamericanos —como Brasil—, los que poseen buenas capacidades de escritura científica en inglés superan a los menos competentes en cantidad de publicaciones, cantidad total de citas y otros índices bibliométricos relevantes (Vasconcelos et al., 2008). Tales argumentos subrayan la necesidad de incrementar las opciones de capacitación en escritura científica en inglés en todos los campos y especialidades.

#### 4.4. EL INGLÉS EN LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD

La gran disponibilidad de recursos de movilidad (entre ellos, numerosas opciones para viajar a países anglófonos) probablemente se deba a una tendencia global de internacionalización de las universidades (Dearden, 2015). En efecto, el análisis general de la ES en todo el mundo revela que el respaldo financiero es fuerte en muchos países y que la movilidad estudiantil está entre las áreas mejor desarrolladas en el ámbito universitario (Ilieva & Peak, 2016). Por consiguiente, la movilidad es una de las áreas en las que la Argentina parece estar en consonancia con los estándares mundiales.

Cabe destacar que las opciones disponibles son bastante bien aprovechadas. En efecto, se han documentado niveles altos de participación en el sistema, sobre todo entre las autoridades, los docentes y los investigadores. Aquí también Argentina parece

estar alineada con las tendencias mundiales, dado que la cantidad de estudiantes extranjeros a nivel global se ha disparado de 2,5 a 5 millones desde principios del siglo (UNESCO Institute for Statistics, 2015) —esta proporción supera al incremento de la población mundial en el mismo período, que asciende al 1,1 % (World Bank, 2017).

En estas actividades, se suele privilegiar a los países anglófonos: las instituciones que reciben mayor movilidad de argentinos son las estadounidenses, seguidas de las británicas. Aquí hay otro patrón de congruencia con las tendencias mundiales, puesto que los Estados Unidos y el Reino Unido son, respectivamente, el primer y el segundo país que más estudiantes extranjeros reciben en todo el mundo (UNESCO Institute for Statistics, 2015). Debe advertirse, asimismo, que la movilidad hacia los países anglófonos es más frecuente en las universidades privadas que en las públicas, lo que se condice con la observación cualitativa de que las primeras disponen de más recursos para tales actividades. Estos destinos son también más elegidos en las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales que en las de orientación humanística, aunque no hay a la fecha datos que permitan extraer conclusiones firmes sobre los motivos subyacentes.

Por último, cabe señalar que las experiencias de movilidad suelen ser gratificantes para los participantes. Esta conclusión se ve corroborada por los testimonios de muchos entrevistados, que sostienen que “todos los docentes estaban súper dispuestos a entender a los que teníamos inglés como segunda lengua”,<sup>11</sup> y que “el inglés que tenía me permitió aprovechar las dos experiencias enormemente, pero a su vez las dos experiencias me permitieron fortalecer el inglés enormemente”.<sup>12</sup> Es muy probable que sea por esta valoración general que toda la comunidad reclama casi unívocamente el incremento de los programas de movilidad.

<sup>11</sup> El evento se celebró el 24 de junio de 2019 en el Palacio San Martín (Buenos Aires) y fue organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Los paneles incluyeron perspectivas multidisciplinares, desde política lingüística internacional hasta iniciativas de universidades locales y los principios científicos que respaldan la enseñanza de lenguas extranjeras.

## 4.5. VISIÓN PANÓPTICA DEL INGLÉS EN EL SISTEMA

El último conjunto de resultados constituye una confirmación holística del patrón que atraviesa todas las dimensiones analíticas: el inglés es uno de los principales objetivos de la internacionalización de las universidades y, en tal sentido, existen diferentes recursos materiales y simbólicos. No obstante, estos objetivos se solapan solo en parte con la opinión dominante de la comunidad de la ES; el mayor punto de coincidencia recae sobre la importancia de ampliar la presencia del inglés a fin de incrementar las competencias en el idioma. A la luz de las tendencias reveladas por la encuesta, parece que hay una mayor conciencia entre los individuos que en las instituciones mismas sobre la importancia de acceder a bibliografía de primer nivel y de ampliar la visibilidad de la producción científica local. Lamentablemente, hay una escasez de pautas estandarizadas y de dominio público sobre cómo lograr los objetivos propuestos, algo que también ocurre en muchos otros países del mundo (Dearden, 2015; Phillipson, 2006). No obstante, la reciente inauguración de una serie de seminarios sobre políticas lingüísticas en el sistema de ES argentino es prueba de que las autoridades nacionales están abordando la cuestión activamente.<sup>11</sup>

Por otra parte, los resultados de los análisis por aprendizaje automático revelan los principales factores diferenciales entre los tipos de universidad y de facultad. De los cinco atributos que discriminan entre tipos de universidad (y que predicen la pertenencia de cada individuo a una u otra), cuatro se relacionaron con los cursos de inglés y las ofertas de formación en IMI. Estos patrones son consecuencia de la mayor inscripción en los cursos de inglés observada en las universidades públicas, junto con la mayor presencia de IMI en las universidades privadas, patrón que —como se mencionó anteriormente— refleja las tendencias mundiales (Dearden, 2015). En consecuencia, se infiere que las principales diferencias latentes entre ambos tipos de universidad están arraigadas en la prevalencia del inglés como asignatura y como medio de instrucción, independientemente de las distinciones observadas en las demás dimensiones. Por ende, al menos en lo que respecta al inglés, las iniciativas que busquen incrementar la competitividad deberían enfocarse sobre todo en las actividades de docencia.

En cuanto a los cinco atributos que mejor discriminan entre tipos de facultad (y que predicen la pertenencia de cada individuo a una u otra), tres se relacionaron con la bibliografía en inglés. En particular, las facultades orientadas a las ciencias exactas y naturales se caracterizan por una mayor presencia de los materiales en inglés en las carreras de grado y en la documentación para investigación; también superan a las facultades orientadas a las humanidades en su percepción de la cantidad de bibliografía de primer nivel que se publica en inglés en los diferentes campos. Ello no solo confirma que los materiales en inglés son más abundantes en las ciencias exactas y naturales (Chinchilla-Rodríguez et al., 2015; Stockemer & Wigginton, 2019), sino que también indica que el empleo de la bibliografía anglófona es un factor de mayor peso en la diferenciación entre los tipos de facultad que entre los tipos de universidad. Por lo tanto, las intervenciones que se hagan en materia bibliográfica deberían ser sensibles a la pertinencia del material en inglés para cada orientación epistemológica, ya sea en instituciones públicas o privadas.

En cualquier caso, el patrón más marcado que atraviesa esta dimensión final e integradora es el reclamo de ampliar las actividades relacionadas con el inglés. En particular, el peso de esta necesidad queda de manifiesto en dos observaciones adicionales. En primer lugar, las opiniones al respecto son sinérgicas entre las autoridades, los docentes, los investigadores, los becarios y los estudiantes, independientemente del tipo de universidad y de facultad a los que pertenezcan. En segundo lugar, a pesar de algunas opiniones contrarias aisladas, no parece haber un sesgo contra la difusión de medidas relacionadas con el inglés, lo que habría sido esperable dado el rechazo hacia la cultura anglófona que atraviesa algunos sectores de la sociedad argentina (Porto et al., 2016). En este sentido, un docente que se desempeña en una facultad humanística de una universidad pública agrega: “Creo que al nivel de las universidades nacionales hay una cierta reacción ideológica frente al uso del inglés. Las universidades nacionales tienen un fuerte componente nacional que en algunos casos tiende a repeler componentes internacionales, puntualmente de países anglosajones. Creo que por suerte no es lo más usual, pero a veces la discusión de estos temas se ve teñido de esos elementos”.<sup>w</sup> En conjunto, los resultados del estudio corroboran que esta visión dista de estar difundida en la comunidad de la ES.

# 5. LIMITACIONES, OPORTUNIDADES PARA FUTUROS ESTUDIOS Y POSIBLES INTERVENCIONES

El presente estudio tiene algunas limitaciones que constituyen una oportunidad para continuar investigando. En primer lugar, aunque el número de instituciones analizadas supera ampliamente la cantidad estudiada en trabajos previos sobre el sistema de ES argentino (Guaglianone et al., 2018), y si bien el tamaño de la muestra tomada para la encuesta es más de doce veces mayor que el de los estudios previos sobre la ES encargados por el British Council (Dearden, 2015), nuestra cobertura de la población de interés no fue sino parcial. Por lo tanto, sería útil replicar el estudio incluyendo más participantes de un abanico más amplio de regiones e instituciones de todo el país. En segundo lugar, nuestro análisis de las competencias en inglés se basó exclusivamente en mediciones subjetivas. Si bien estas mediciones son estándar y arrojan datos muy útiles en el campo del bilingüismo (Hulstijn, 2014), podrían obtenerse resultados más detallados si se ampliara este trabajo con mediciones objetivas del dominio del inglés, como las evaluaciones estandarizadas. En tercer lugar, sería deseable recabar más datos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, sería útil conocer el rol del inglés en asignaturas y campos específicos y que se estudien los factores que condicionan el aprendizaje además de las estrategias de comprensión lectora (p. ej., prácticas comunes, dificultades, empleo de diccionarios). En cuarto lugar, debería obtenerse información adicional sobre las actividades de investigación (p. ej., la cantidad de artículos, el factor de impacto promedio y los fondos obtenidos por cada investigador o institución) a fin de identificar y comprender los determinantes de la productividad en el sistema. En quinto lugar, deberían estudiarse otros aspectos de la movilidad, como la duración de cada estadía, las actividades realizadas en el extranjero y la suficiencia de los fondos asignados.

En paralelo, los hallazgos del presente estudio revelan algunas áreas en las que podrían hacerse intervenciones concretas para abordar los desafíos pendientes. Dada la falta de conciencia sobre las

oportunidades relacionadas con el inglés, deberían implementarse campañas de difusión dirigidas (incluidas sesiones presenciales y comunicaciones por correo electrónico y redes sociales) a fin de aprovechar al máximo los recursos disponibles. Por otra parte, se deberían diseñar e implementar cursos de inglés para propósitos específicos, a fin de impulsar el desarrollo de las competencias más necesarias en todo el país. En particular, como ya se ha propuesto (García, 2020), la realización de talleres de escritura científica podría resultar muy provechoso tanto a nivel personal como institucional. Además, si se organizaran cursos de capacitación dedicados al empleo del IMI en el aula, los docentes adquirirían una herramienta muy útil al tiempo que incrementarían el potencial de internacionalización de las instituciones (Macaro et al., 2017). Este último objetivo podría alcanzarse mediante la creación de una plataforma nacional de cursos abiertos masivos en línea ofrecidos por universidades argentinas, en la que se cargarán las clases grabadas en español y dobladas o subtitradas en inglés. En términos más generales, deberían crearse foros focalizados en los que los líderes institucionales pudieran generar un marco regulatorio consensuado y armonizar las actividades relacionadas con el inglés, abordar los desafíos inmediatos y dialogar con las dependencias gubernamentales para implementar proyectos cofinanciados. En efecto, se considera que los gobiernos nacionales son actores clave en las iniciativas de internacionalización de las instituciones de ES (Ilieva & Peak, 2016).

Por último, un objetivo aún más ambicioso sería replicar el presente estudio en toda la región. Si se aunara el esfuerzo de diferentes equipos de investigación que operaran en distintos países, se podría obtener información sin precedentes sobre las idiosincrasias y las continuidades en torno al rol del inglés en toda América Latina. Específicamente, ello permitiría evaluar (y, a la larga, incrementar) el grado de armonización en la región, en consonancia con tendencias globales en la ES (Ilieva et al., 2017).

<sup>12</sup> Véanse en detalle las diferencias entre ambos tipos de medición en García et al. (2016).

## 6. COMENTARIOS FINALES

Sin dudas, el inglés desempeña un rol multifacético en el sistema de ES argentino. Su importancia es evidente para los distintos actores del sistema, tanto en las universidades públicas como en las privadas, e independientemente de la orientación epistemológica de las facultades. No obstante, se han identificado varias discrepancias entre los tipos de institución, lo que revela una interrelación compleja de los factores que influyen sobre el peso de las actividades y los recursos relacionados con el inglés en todo el sistema. Las fortalezas, las debilidades, los desafíos y los reclamos que aquí se identifican sientan las bases para realizar estudios más focalizados y — esperamos— para consolidar intervenciones dirigidas en todo el país. Por lo tanto, más allá de los hallazgos concretos que hemos presentado, este estudio representa un escalón empírico hacia un programa de investigación básica y aplicada. Confiamos en que pronto se alcanzarán los siguientes hitos en esta empresa incipiente.

### NOTAS

---

<sup>a</sup> Encuestado 1, cita 4.

<sup>b</sup> Encuestado 11, cita 8.

<sup>c</sup> Encuestado 8, cita 10.

<sup>d</sup> Encuestado 6, cita 2.

<sup>e</sup> Encuestado 11, cita 4.

<sup>f</sup> Encuestado 5, cita 4.

<sup>g</sup> Fragmentos correspondientes a: Encuestado 1 (cita 6), Encuestado 6 (cita 6), Encuestado 7 (cita 9), Encuestado 8 (citas 6 y 7) y Encuestado 11 (cita 6).

<sup>h</sup> Encuestado 8, cita 9.

<sup>i</sup> Encuestado 1, cita 11.

<sup>j</sup> Encuestado 11, cita 3.

<sup>k</sup> Véanse los fragmentos de interés del Encuestado 6 (cita 3) y Encuestado 12 (cita 10).

<sup>l</sup> Encuestado 7, cita 5.

<sup>m</sup> Véanse los fragmentos pertinentes del Encuestado 1 (citas 15 y 16), Encuestado 3 (cita 8), Encuestado 4 (cita 1) y Encuestado 7 (cita 12).

<sup>n</sup> Encuestado 5, cita 2.

<sup>o</sup> Encuestado 2, cita 3.

<sup>p</sup> Encuestado 9, cita 5.

<sup>q</sup> Encuestado 6, cita 8.

<sup>r</sup> Encuestado 12, cita 3.

<sup>s</sup> Encuestado 8, cita 12.

<sup>t</sup> Encuestado 12, cita 8.

<sup>u</sup> Encuestado 6, cita 11.

<sup>v</sup> Encuestado 8, cita 13.

<sup>w</sup> Encuestado 2, cita 8.



## REFERENCIAS

- Aguilar, M. & Rodríguez, R. (2012). "Lecturer & student perceptions on CLIL at a Spanish university." *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism* 15(2): 183-197.
- Airey, J. (2011). "Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language." *Ibérica* 22: 35-54.
- Albarillo, F. (2014). "Language in social science databases: English versus non-English articles in JSTOR & Scopus." *Behavioral & Social Sciences Librarian* 33(2): 77-90.
- Ammon, U. (2010). "The hegemony of English." In *World Social Science Report. Knowledge Divides*. Paris: UNESCO Publishing, 154 f. <http://www.unesco.org/shs/wssr>.
- Ammon, U. (2012). "Linguistic inequality & its effects on participation in scientific discourse & on global knowledge accumulation— With a closer look at the problems of the second-rank language communities." *Applied Linguistics Review* 3: 333-355
- Atherton, G., Siti, B., Shuib, M. & Crosling, G. (2018). *The Shape of Global Higher Education: Understanding the ASEAN Region*. Volumen 3. Londres: The British Council.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism & Bilingual Education*. Avon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- British Council (2013). *The English effect. A British Council Report*. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/english-effect-report.pdf>. 06/05/19.
- Chapple, J. (2015). "Teaching in English is not necessarily the teaching of English." *International Education Studies* 8(3): 1.
- Chinchilla-Rodríguez, Z., Miguel, S. E. & Moya Anegón, F. (2015). "What factors affect the visibility of Argentinean publications in humanities and social sciences in Scopus? Some evidence beyond the geographic realm of research." *Scientometrics* 102: 789-810.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, segunda edición. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, second edition. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Dafouz, E., Camacho, M. & Urquia, E. (2014). "'Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium & Spanish-as-first-language-medium programmes." *Language & Education* 28(3): 223-236.
- Day, D. & Wagner, J. (2009). "Bilingual professionals." In P. Auer & L. Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism & Multilingual Communication* (pp. 391-404). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Day, R. A. (1998). *How to Write & Publish a Scientific Paper*, fifth edition. Phoenix: Oryx Press.
- Dean, E., Nordgren, L. & Söderlund, A. (2015). "An exploration of the scientific writing experience of nonnative English-speaking doctoral supervisors and students using a phenomenographic approach." *Journal of Biomedical Education*, ID del artículo 542781.
- Dearden, J. (2015). *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon*. Londres: The British Council.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Di Bitetti, M. S. & Ferreras, J. A. (2017). "Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications." *Ambio* 46(1): 121-127.
- Drubin, D. G. & Kellogg, D. R. (2012). "English as the universal language of science: Opportunities and challenges." *Molecular Biology of the Cell* 23: 1399.
- Earls, C. W. (2016). *Evolving Agendas in European English-Medium Higher Education: Interculturality, Multilingualism and Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Education First (2018). *English Proficiency Index* (2018 edition). Buenos Aires: EF Limited.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- García, A. M. (2020). *El rol del inglés como lengua extranjera en la internacionalización de la educación superior en Argentina*. Buenos Aires: The British Council.
- García, A. M., Manoiloff, L. & Wagner, M. (2016). "Concepciones del bilingüismo y evaluación de la competencia bilingüe." In A. M. García & S. Suárez Cepeda (eds.), *Mente bilingüe: abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (pp. 17-49). Córdoba: Comunicarte.
- Garfield, E. (1989). "The English language: The lingua franca of international science." *The Scientist* 3(10): 12.
- Gollan, T. H., Weissberger, G. H., Runnqvist, E., Montoya, R. I. & Cera, C. M. (2012). "Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish-English bilinguals." *Bilingualism: Language and Cognition* 15(3): 594-615.
- Gordon, R. (ed.) (2005). *Ethnologue: Languages of the World*, fifteenth edition. Dallas, Texas: SIL International.
- Gregoire, G., Derderian, F. & Le Lorier, J. (1995). "Selecting the language of the publications included in a meta-analysis. Is there a Tower of Babel bias?" *Journal of Clinical Epidemiology* 48:159-163.
- Guaglianone, A., Rabossi, M., Durand, J., Salto, D. & Dávila, M. (2018). La internacionalización de la educación superior en Argentina: Una perspectiva macro sistémica y micro organizacional y su vinculación con el Reino Unido. "Enlaces en educación superior: Creando vínculos académicos entre Argentina y el Reino Unido." Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires. 15 de noviembre de 2018.
- Guarda, M. & Helm, F. (2016). "I have discovered new teaching pathways: The link between language shift and teaching practice." *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism* 36: 1-17.
- Hamel, R. E. (2007). "The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science." *AILA Review* 20: 53-71.
- Hastie, T., Tibshirani, R. & Friedman, J. (2001). *The Elements of Statistical Learning*. Nueva York: Springer.
- Hellekjaer, G. O. (2010). "Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education." *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* 7: 233.
- Hulstijn, J. H. (2014). "The construct of language proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective." *Bilingualism: Language and Cognition* 15(2): 422-433.
- Ilieva, J. & Peak, M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. Londres: The British Council.

- llieva, J., Killingley, P., Tsiligiris, V. & Peak, M. (2017). *The Shape of Global Higher Education: International Mobility of Students, Research and Education Provision*. Volumen 2. Londres: The British Council.
- James, G., Witten, D., Hastie, T. & Tibshirani, R. (2014). *An Introduction to Statistical Learning: with Applications in R*. Nueva York: Springer.
- Jiménez-Contreras, E., Delgado López-Cózar, E., Ruiz-Pérez, R. & Fernández, V. (2002). "Impact factor rewards affect Spanish research." *Nature* 417: 898.
- Joe, Y. & Lee, H.-K. (2013). "Does English-medium instruction benefit students in EFL contexts? A case study of medical students in Korea." *Asia-Pacific Education Research* 22(2): 201-207.
- Kang, S. & Park, H. (2005). "English as the medium of instruction in Korean Engineering education." *Korean Journal of Applied Linguistics* 21(1): 155-174.
- Kim, J., B. Tatar & Choi, J. (2014). "Emerging culture of English-medium instruction in Korea: Experiences of Korean & international students." *Language & Intercultural Communication* 14(4): 441-459.
- Kirkman, J. (2005). *Good Style: Writing for Science & Technology*, segunda edición. Nueva York: Routledge.
- Kolowich, S. (2013). "The professors who make the MOOCs." *Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/#id=overview>. 05/20/19.
- Laufer, B. (1998). "The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?." *Applied Linguistics* 12: 255-271.
- Laufer, B. & Paribacht, T. S. (1998). "The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context." *Language Learning* 48: 365-391.
- Lebrun, J.-L. (2007). *Scientific Writing: A Reader & Writer's Guide*. New Jersey: World Scientific Publishing.
- Lewis, M. P., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (eds.) (2014). *Ethnologue: Languages of the World*, seventeenth edition. Dallas, Tejas: SIL International. Disponible en <http://www.ethnologue.com>. 05/15/19.
- Liang, L., Rousseau, R. & Zhong, Z. (2013). "Non-English journals and papers in physics and chemistry: Bias in citations?" *Scientometrics* 95(1): 333-350.
- Literat, I. (2015). "Implications of massive open online courses for higher education: Mitigating or reifying educational inequities?" *Higher Education Research & Development* 34(6): 1164-1177.
- Liyanagunawardena, T., Williams, S. & Adams, A. (2013). "The impact and reach of MOOCs: A developing countries' perspective." *eLearning Papers* 33. Disponible en: <http://centaur.reading.ac.uk/32452/>. 05/12/19.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. & Dearden, J. (2017). "A systematic review of English medium instruction in higher education." *Language Teaching* 51(1): 36-76.
- Maersk Nielsen, P. (2003). "English in Argentina: A sociolinguistic profile." *World Englishes*, 22(2): 199-209.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K. & Kaushanskaya, M. (2007). "The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals." *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50(4): 940-967.
- Matías-Guiu, J. & García-Ramos, R. (2011). "Editorial bias in scientific publications." *Neurología (English Edition)* 26(1): 1-5.

Meneghini, R. & Packer, A. L. (2007). "Is there science beyond English?" *European Molecular Biology Organization Reports* 8(2): 112-116.

Meneghini, R., Packer, A. L. & Nassi-Calò, L. (2008). "Articles by Latin American authors in prestigious journals have fewer citations." *PLOS ONE* 3(11): e3804.

Montgomery, S. L. (2013). *Does science need a global language?: English and the future of research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Online Course Report (2017). *The 50 most popular MOOCs of all time*. Disponible en: <https://www.onlinecoursereport.com/the-50-most-popular-moocs-of-all-time/>. 06/02/2019.

Phillipson, R. (2006). "English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?" *European Journal of English Studies* 10(1): 13-32.

Placci, G., Barbeito, M. & Valsecchi, M. (2012). "EAP students' motivation to learn English: What do they believe in?" En L. Anglada & D. Banegas (eds.), *Views on Motivation and Autonomy in ELT*. Selected Papers from the XXXVII FAAP Conference (pp. 131-136). Bariloche: APIZALS.

Porto, M. (2014). "The role and status of English in Spanish-speaking Argentina and its education system: Nationalism or imperialism?" *SAGE Open* 4: 1-14. doi: 10.1177/2158244013514059

Porto, M., Montemayor-Borsinger, A. & López-Barrios, M. (2016). "Research on English language teaching and learning in Argentina (2007-2013)." *Language Teaching* 49(3): 356-389.

Quaquarelli Symonds (2019). *World University Rankings 2019*. Disponible en: <https://www.topuniversities.com/university-rankings>. 06/19/2019.

Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlín, Boston: De Gruyter.

Stockemer, D. & Wigginton, M. J. (2019). "Publishing in English or another language: An inclusive study of scholar's language publication preferences in the natural, social and interdisciplinary sciences." *Scientometrics* 118(2): 645-652.

Tatzl, D. & Messnarz, B. (2013). "Testing foreign language impact on Engineering students' scientific problem-solving performance." *European Journal of Engineering Education* 38(6): 620-630.

The World Bank (2017). *Population Growth DataBank*. Disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/sp.pop.grow>. 05/03/2019.

UNESCO Institute for Statistics (2015). *UIS-STAT*. Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>. 08/21/18.

Vasconcelos, S., Sorenson, M. & Leta, J. (2008). "Researchers' writing competence: A bottleneck in the publication of Latin-American science?" *EMBO Reports* 9: 700-702.

Vinke, A. A. (1995). *English as the medium of instruction in Dutch Engineering education*. Ph.D. dissertation, Delft University of Technology. Disponible en: <https://repository.tudelft.nl/islandora/object/uuid%3A491b55f9-fbf9-4650-a44d-acb9af8412a8>. 08/20/18.

Wächter, B. & Maiworm, F. (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.

Zhong, H. & Hirsh, D. (2009). "Vocabulary growth in an English as a foreign language context." *University of Sydney Papers in TESOL* 4: 85-113.



