

# Una reflexión sobre las competencias lingüísticas académicas de les egresades de la UNAJ. Un estudio exploratorio



**CLAUDIA FERNÁNDEZ**

*Universidad Nacional Arturo Jauretche / Universidad de Buenos Aires*

## Resumen

Este trabajo es una oportunidad para reflexionar acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las universidades argentinas, y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), en particular. Nos preocupa, sobre todo, indagar sobre el nivel de qué lenguas extranjeras (inglés, portugués, chino, por ejemplo), necesitan les egresades para que su perfil sea competitivo, partiendo de la idea de que las personas, al culminar sus estudios universitarios deben tener no solo una titulación de prestigio, sino una formación académica y profesional adecuada al mercado laboral o ámbito profesional. Para hacer esta reflexión, hemos diseñado un relevamiento de datos, en primer lugar, de la oferta académica de la UNAJ, específicamente, en lo que atañe a las competencias lingüísticas académicas, en lenguas primeras, segundas y extranjeras. En segundo lugar, haremos entrevistas semiestructuradas a los responsables y profesores del área de lenguas, de relaciones internacionales y de los institutos de la universidad y, en tercer lugar, haremos entrevistas a estudiantes de inicio y del último ciclo, a punto de egresar. La metodología usada es la etnográfica, con herramientas del análisis del discurso y de la planificación de lenguas. Dado que esta etapa es el estudio exploratorio, no se esperan resultados concluyentes, sino que estos datos abran la oportunidad para pensar en la universidad que queremos, vinculada con su territorio y con proyección de futuro.

## Introducción

Quisiera empezar con una reflexión personal. Soy de Berazategui y estudié en la Universidad de Buenos Aires (UBA), gracias a que es una universidad pública, abierta y gratuita. También fui primera generación de universitarios en mi familia y cuando fui avanzando en la carrera, me di

cuenta de que, dentro de la universidad había nuevos obstáculos que vencer o filtros que pasar: los idiomas. Había salido de un buen secundario, pero nada más. No había tomado clases particulares ni de inglés ni de francés. Lo que me llevó a comenzar esta investigación es la preocupación de que las universidades inclusivas no se olviden de las competencias en lenguas extranjeras y no se deje a un grupo de egresados fuera de juego por no “tener idiomas”.

Las universidades del conurbano son reconocidas por la importancia crucial que implicó descentralizar la educación y, por lo tanto, acercar la oportunidad de realizar estudios superiores a aquellos grupos de personas que no lo hacían por una cuestión de distancia. Esa distancia, además de física y económica (ir a la universidad cuesta dinero, aunque no haya que pagar un arancel) es simbólica (“ir a la universidad” se concebía –y en ocasiones esta representación sigue teniendo fuerza–, como un privilegio y no como un derecho). La UNAJ, con una trayectoria de casi diez años, viene ofreciendo tecnicaturas, licenciaturas y hasta maestrías y doctorados a una población casi exclusivamente regional; compuesta, en su mayoría, por primera generación de estudiantes universitarios en sus entornos familiares, y con una edad promedio de veintiséis años. Partiendo del perfil de la población ingresante, cabe preguntarse por las características que se esperan de la población egresante, es decir, qué tiene que saber y qué tiene que saber hacer un egresado y cómo va a desenvolverse en la competitiva sociedad actual. Para lograr una verdadera política de inclusión, además de una titulación universitaria, las instituciones educativas deben garantizar una buena formación en competencias lingüísticas académicas que ponga a sus graduados en pie de igualdad con los de otras universidades. Por otra parte, para que este perfil sea competitivo en la era de las telecomunicaciones y de la globalización o internacionalización, la universidad tiene que promover el plurilingüismo y garantizar a sus graduados un buen nivel de dominio (B1+ según lo define el Consejo de Europa), de dos lenguas extranjeras, una de las cuales debería ser el portugués, el inglés o el chino. La selección de las lenguas segundas y extranjeras a estudiarse deberían estar en función de las disciplinas y en relación con la proyección profesional (local, regional e internacional). En este caso, elegimos el inglés como la *lingua franca* del mundo de los negocios, las empresas, el petróleo y la vida académica. El portugués brasileño, por otra parte, es la lengua de la integración regional, y el chino, la lengua del futuro de una gran parte del mundo de los negocios.

## 1. Las lenguas extranjeras en la UNAJ

El análisis de los planes de estudios de las carreras que se dictan en la UNAJ arroja datos contundentes: las lenguas extranjeras tienen una presencia marginal. Todas las carreras exigen la aprobación de un nivel de inglés (curso de 48 horas) extracurricular. En algunos casos, existen uno o dos cuatrimestres de inglés técnico (para las carreras de Enfermería e Ingeniería en Petróleo). Si se compara con la cantidad de horas totales de las carreras, el porcentaje dedicado a las lenguas extranjeras es ínfimo. A continuación, se presentan algunos ejemplos con las licenciaturas en Administración, en Enfermería, en Gestión Ambiental y la Ingeniería en Petróleo:

- Licenciatura en Administración

<b>Materias</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Horas</b>
Obligatorias	29	2.304
Optativas	2	144
Trabajo Final	-	200
Total	-	2.648
Curso de Inglés	1	30
Curso de Informática	1	30

- Licenciatura en Enfermería

<b>Materias</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Horas</b>
Obligatorias	45	3.904
Optativas	2	96
Total	-	4.000
Curso de Inglés	1	48
Curso de Informática	1	48

- Licenciatura en Gestión Ambiental

<b>Materias</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Horas</b>
Ciclo de Formación Inicial	6	43
Ciclo de Formación Básica	12	1.008
Ciclo de Formación Profesional	13	1.132
Trabajo Final Integrador	-	2.00
Total	-	2.772
Curso de Inglés	1	48
Curso de Informática	1	48

- Ingeniería en Petróleo

<b>Materias</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Horas</b>
Obligatorias	46	3.888
Práctica profesional	1	200
Total	-	4.088
Inglés para Ingeniería	2	96

En todos los casos, los cursos de inglés pertenecen al área de Política Educativa. Son cursos fundamentalmente centrados en las habilidades de lectocomprensión, que tienen una duración de 48 horas (dictados en las 16 semanas que dura un cuatrimestre), y hay algunos cursos específicos para el área de salud (medicina, enfermería, kinesiología y farmacia) y para el del petróleo. Estos cursos son obligatorios, aunque sean extracurriculares y no están arancelados. Dentro de la Universidad, también se dictan cursos de varias lenguas extranjeras (inglés, portugués, francés, italiano, chino y español para extranjeros), que dependen del área de Política y Territorio en la Secretaría de Extensión Universitaria. Si bien los cursos son arancelados, los estudiantes y docentes de la UNAJ tienen un descuento del 50%.

## 2. Algunos datos: cuestionarios y entrevistas a estudiantes y coordinadores

La información que obtuvimos de los estudiantes ingresantes (estudiantes de algunos cursos del Taller de Lectura y Escritura) revela el deseo de aprender idiomas. Todos dicen querer aprender inglés, francés, portugués, chino, italiano y ruso (en ese orden). La mayoría declara conocimientos básicos o mínimos de inglés (40%),

En cuanto a la edad, la mayoría está entre los 22 y 29 años, es decir, terminaron la secundaria hace 4 y 10 años. Sin embargo, cuando se les pregunta por el tiempo que hace que terminaron la secundaria, la mayoría declara 3 años (11,1 %), seguido de un grupo que declara 10 años (7,4%) y otro, 20 años (7,4%). En charlas informales con el grupo de estudiantes encuestados, supimos que muchos hicieron sus estudios secundarios de adultos, incluso, algunos con el plan FINES en la misma universidad. Es de notar que dos personas dijeron que su lengua materna era el guaraní y el quichua.

Cuando se les pregunta qué esperan de la Universidad, la mayoría pide formación profesional, herramientas para insertarse en el mercado laboral o para ejercer la profesión. Uno pide becas para estudiar en el extranjero y otro, aprender varios idiomas.

Tuvimos muy pocos egresados o estudiantes a punto de egresar, trabajan en la UNAJ y estudiaron Licenciatura en Administración. Sobre el conocimiento de lenguas, dicen entender, aunque no hablar, inglés, portugués y chino. Cuando se les pregunta qué lengua entienden, aunque no pueden escribir, tres dicen inglés; uno, castellano y otro, ninguna. Cuando se les pregunta qué lengua estudiaron durante la carrera, uno dice castellano; uno, inglés; uno, chino y dos, ninguna. Lo que simplemente refleja el escaso peso que tienen las lenguas en el diseño curricular de las carreras.

A la pregunta sobre qué habilidades siente que necesita reforzar, solo uno mencionó habilidades lingüísticas (y especificó la necesidad de expresarse bien en público). En términos generales, se percibe un reclamo por conocimientos prácticos en relación a su formación profesional, cuestión que coincide con el estudio de Balduzzi, quien afirma que los estudiantes perciben un abismo entre el conocimiento al que acceden en la facultad y aquello que consideran “realidad” y que suponen libre de interpretaciones. El temor de carecer de herramientas llegado el momento de intervenir en esa realidad, no es más que una manera de pedir que se los habilite en el uso del saber (Balduzzi, 2011:212).

Gracias a la entrevista realizada a Gabriela Anselmo, coordinadora del área de Idiomas, del Centro de Política Educativa y quien tuvo un rol activo en el área desde los comienzos de la Universidad, pudimos conocer algunas de las razones que subyacen al rol marginal de las lenguas extranjeras: en su gran mayoría, aunque el diseño de una determinada carrera incluya las competencias en lenguas extranjeras, se suelen sacrificar por otros contenidos en función de la carga horaria de cada carrera. Las personas que aprueban los planes de estudios piden recortes y lo que se recorta, siempre, son los idiomas. Esto trae como consecuencia una creciente demanda de parte de los estudiantes a medida que avanzan en la carrera.

Un caso interesante lo constituye la primera cohorte de egresados de Ingeniería en Petróleo, quienes lograron terminar con un nivel B1+ al finalizar la carrera, gracias a que pudieron gestionar el aumento de clases de inglés. Este grupo tuvo, en su plan de estudios, un nivel de inglés extracurricular, de un cuatrimestre, tal como se mencionó anteriormente, centrado en la lectocomprensión, y dos

niveles aplicados correlativos, en los que se desarrollaron las cuatro macrohabilidades (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita). Cuando se consideraba terminada su formación en inglés, según lo estipulado por su plan de estudios, el grupo habló con las autoridades de la universidad y logró seguir estudiando durante seis meses más, en un curso de cuatro horas semanales y a cargo de la Universidad. Este logro fue mérito de un grupo que pudo percibir la necesidad de dominio del inglés para ser competitivos en el mundo del petróleo una vez acabada la carrera. Actualmente, en los niveles aplicados, como no se pueden modificar la cantidad de horas semanales (que no alcanzan), se empezó a implementar el uso de aulas extendidas, con muy buenos resultados.

### **3. Las lenguas extranjeras en la UBA**

En la UBA la situación de las lenguas extranjeras no es muchísimo mejor. Un trabajo realizado por Carbonetti y González (2016) busca relevar cuál es la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en la dicha universidad y formular hipótesis sobre las representaciones sociolingüísticas que subyacen a esas determinaciones. En su relevamiento encontraron que, de las 92 carreras de grado, solo 51 incluyen la enseñanza de una lengua extranjera. De las 14 carreras técnicas, solo 11 incluyen en su currícula alguna lengua extranjera. Por último, de los cuatro cursos universitarios, solo uno incluye un idioma en su programa.

La mayor oferta, en porcentaje, está en las carreras técnicas y no en las carreras de grado. Piensan que puede ser por la orientación a los fines específicos. Por otra parte, observaron que en el casi 40% de los casos se ofrece una sola lengua extranjera y en un 35% se ofrecen cinco lenguas extranjeras. El inglés se encuentra en la totalidad de los casos relevados, y la segunda lengua más ofrecida es el francés (33 carreras), seguida por el portugués (30 carreras), el italiano (26 carreras) y el alemán (25 carreras). Al respecto, se registró que el inglés es obligatorio en el 86,5% de las carreras en las que se ofrece. El 13,5% restante aparece en el plan de estudios, pero como materia electiva u optativa: es el caso de algunas carreras de Ingeniería y de Medicina.

Carbonetti y González (2016) creen que esta situación puede explicarse por el peso de cierta tradición cultural argentina que impacta, sobre todo, en las carreras de humanidades y sociales, y se propone como depositaria de la Europa romance y sajona alrededor de la cual gravita la formación académica. En la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), por su parte, existen dos idiomas: uno a elegir entre alemán e inglés y otro, entre francés, italiano y portugués. Por el contrario, la presencia mayoritaria del inglés en las carreras de Bioquímica, Ciencias Exactas, Ingeniería y Medicina responde a la representación del inglés como lengua de la ciencia por excelencia. Las autoras señalan que, en algunas carreras de grado, se prevé la acreditación de conocimientos de idioma inglés, como en algunas carreras de Ingeniería, pero no se ofrece inglés como asignatura –ni siquiera con carácter optativo–. Se preguntan si esto no presupone que los alumnos ya poseen ciertas competencias de inglés que les permiten acreditar un examen para obtener su título o si están en condiciones de adquirir esos conocimientos requeridos en la oferta arancelada de cursos de idiomas.

Advirtieron que, en las carreras de grado, en la mayoría de los casos, el objetivo de los cursos es acercar a los estudiantes a la bibliografía en lengua extranjera, dado que los programas están

limitados, en principio, solo a la lectura y comprensión de géneros académicos. En la mayoría de los documentos analizados no hay ninguna referencia a la producción escrita de este tipo de géneros. Por ello, concluyen que los cursos están pensados para la etapa de formación del estudiante, pero no necesariamente constituyen una herramienta para aquellos que, como estudiantes avanzados o graduados, quieran producir en otro idioma.

Por último, destacan que, excepto en el caso de la Facultad de Medicina, las unidades académicas ofrecen cursos de lenguas extranjeras pagos, aunque con aranceles diferenciados para estudiantes o graduados. Al respecto, sería interesante investigar si éstos complementan en esos espacios los saberes no aprendidos durante su formación de grado y si implicaría una transferencia de servicios educativos de grado a extensión, es decir, de gratuitos a pagos; o si, por el contrario, estos cursos cubren otras necesidades de otros destinatarios.

Además, hacen responsable a la Ley de Educación Superior, N° 24.521, sancionada en julio de 1995, dado que

no contempla en ninguno de los artículos la cuestión de la enseñanza de lenguas en general ni de lenguas extranjeras en particular. Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad mencionadas en su artículo 2° no están previstas en términos lingüísticos y la integración de sistemas educativos con otros países tampoco menciona la necesidad o posibilidad del estudio de lenguas extranjeras (Carbonetti y González, 2016: p. 45).

### **3.1. Un caso simbólico en Filosofía y Letras**

Un hecho polémico, en cuya discusión no vamos a entrar, fue la resolución que aprobó el Consejo Directivo de la FFyL de la UBA, en 2010, que limitó la cantidad de bibliografía en lengua extranjera en los programas de las materias. Bein y cols. (2016) consideran este hecho un ejemplo de resistencia a las lenguas extranjeras y afirman:

que

la justificación de esta medida se basa en la idea de la igualdad de acceso a la bibliografía. Dado que el conocimiento de idiomas extranjeros no es un requisito de ingreso a las carreras, y que el cursado de los niveles de lectocomprensión no es correlativo a la cursada de las licenciaturas y profesorado, el Centro de Estudiantes reclama que el dominio de una lengua no sea un mecanismo para impedir el estudio de los contenidos obligatorios de las materias (Bein, Bengochea y Sartori, 2016: p. 38).

Hablan de una brecha que separa el grado y el posgrado. La actitud de los estudiantes, según Bein y cols. (2016), cambia a medida que se avanza en la carrera, ya que es habitual que las cátedras requieran el conocimiento de lenguas extranjeras para la selección de los candidatos en adscripciones; por otro lado, se espera que los investigadores que se integran en proyectos de investigación posean comprensión lectora en otras lenguas y que los estudiantes en los posgrados manejen bibliografía en lengua extranjera. Comentan que, en una encuesta realizada entre alumnos de la Maestría de Análisis del Discurso sobre los cursos de lenguas extranjeras cursados en el marco de las diferentes carreras y sobre la lectura en bibliografía en lenguas extranjeras, observaron que algunos estudiantes

se quejan de la “ineficacia” de los cursos para leer bibliografía en lengua extranjera, otros afirman que la formación en lenguas extranjeras es un reclamo histórico de los estudiantes; y que los cursos que dicta el Departamento de Lenguas Modernas no permiten acceder a bibliografía en lengua extranjera. Detrás de este hecho, podemos sacar como conclusión que la forma en que se desarrollan las competencias comunicativas en lenguas extranjeras no está resuelto en la UBA, que se perciben contradicciones entre la limitación de bibliografía en lengua extranjera en el grado y en la exigencia de tener esa capacidad en el posgrado y en las adscripciones a cátedra. Lo que nos lleva al inicio de esta reflexión: saber lenguas extranjeras recae en la posibilidad del cuerpo de estudiantes, no de los planes de estudio de sus carreras.

#### 4. El caso de la UNCUYO

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) presentó un proyecto curricular para la inclusión de las lenguas extranjeras en las carreras de pregrado y grado como propuesta para repensar y discutir la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior universitario como estrategia solidaria de la internacionalización de los estudios superiores y de la participación plena de los futuros profesionales en la sociedad del conocimiento. Mostraron la experiencia realizada en 2015/2016 en torno a la inclusión de las lenguas extranjeras de manera curricular en el diseño de las nuevas carreras y de aquellas que se hallan en procesos de innovación y actualización curricular en la UNCUYO. Se propusieron “Responder a la creciente demanda de educación superior en todos sus niveles, asegurando gratuidad e inclusión con calidad y pertinencia, y promoviendo una formación integral y de excelencia” (Acosta y Zonana, 2016: p. 74). Sintetizamos, con los puntos siguientes, lo más relevante del diseño:

- 1) El nivel de llegada debe estar en función del perfil de egreso de cada carrera, pero se sugiere un nivel B1 enriquecido. En todos los casos, es conveniente trabajar las cuatro macrohabilidades en la enseñanza de la lengua extranjera (producción oral y escrita; comprensión oral y escrita). También se promueve el trabajo con lengua general y de especialidad desde el inicio del desarrollo de la propuesta.
- 2) Niveles de competencia de egreso: en relación con el tipo de carrera y con los perfiles de egreso de la carrera y los espacios concretos de actuación profesional.
- 3) Elección y tipo de lengua: las carreras comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior tienen como estándar el inglés. Las demás carreras pueden elegir otra lengua extranjera. Dicha elección puede estar sujeta a diversas variables entre las que se pueden mencionar:
  - a) las tradiciones disciplinares de las carreras;
  - b) los acuerdos o convenios que posee cada unidad académica y que posibilitan instancias de movilidad o dobles titulaciones;
  - c) el campo laboral de los egresados que en ocasiones solicita el dominio de una Lengua Extranjera específica;
  - d) el predominio de una Lengua Extranjera en lo que atañe a la producción y circulación del conocimiento disciplinar actualizado.

Los lineamientos proponen una orientación hacia la enseñanza de la lengua con fines específicos académicos orientada por familias de disciplinas.

- 4) Carga horaria: para alcanzar un nivel B1 enriquecido se requieren aproximadamente entre 350 y 380 horas. Se toma como nivel de partida el principiante.
- 5) Formato de los cursos: se sugiere que esta carga horaria se articule en espacios curriculares de carácter cuatrimestral, porque es más fácil de compatibilizar con los horarios de otros espacios curriculares en un diseño global; y porque permite cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje en períodos cortos.
- 6) Distribución en el currículum: se sugiere comenzar la enseñanza de la lengua extranjera en las carreras que no la poseen como objeto de formación a partir del primer cuatrimestre del segundo año. Por una parte, si se tienen en cuenta fenómenos como el desgranamiento que se produce de primero a segundo año o la reorientación vocacional, el segundo año cuenta ya con una matrícula considerada más firme. Por otra, el inicio en este momento posibilitaría alcanzar el nivel necesario como para participar en instancias de movilidad antes de finalizar la carrera (en el caso de que se trate de carreras de cuatro años o más). Esta sugerencia atiende a estudiantes principiantes que aspiran al nivel B1.
- 7) Modalidad de enseñanza aprendizaje: se plantea una modalidad presencial con complemento virtual, 60% presencial/ 40 % virtual.
- 8) Régimen de asistencia de los espacios curriculares de Lenguas Extranjeras: la comisión técnica entiende que se trata de una incorporación curricular de la Lengua Extranjera. Se sugiere entonces un régimen obligatorio de cursado, ya que es solo mediante la exposición a la lengua que se garantiza su aprendizaje.
- 9) Determinación de los cursos o recorte del universo de estudiantes: les estudiantes se someten a un diagnóstico para conformar grupos de trabajo del siguiente modo:
  - a) sujetos cursantes;
  - y b) sujetos no cursantes.

Los sujetos que se identifican como principiantes deben cursar, aquellos que tienen conocimientos previos están eximidos del cursado, pero deben rendir las evaluaciones periódicas y final para acreditar el espacio curricular.
- 10) Sistema de evaluación: se evalúan todas las competencias, orales y escritas, y el lenguaje de especialidad.

## 5. A modo de cierre

No podemos decir que hay conclusiones en un estudio exploratorio incipiente. No obstante, y gracias el análisis de la situación actual, hemos organizado el cierre como en torno a un par de tensiones que sería interesante resolver. Son las siguientes:

- 1) La tensión entre la necesidad, manifestada por estudiantes, docentes, coordinadores y profesores del desarrollo de competencias lingüísticas, académicas o profesionales, en lenguas extranjeras y

el lugar marginal que ocupan en los planes de estudio. Dejar la capacitación en lenguas extranjeras solo en manos de las posibilidades individuales o familiares de los estudiantes es altamente arriesgado porque corremos el riesgo de generar un nuevo filtro.

- 2) La tensión –por momentos, contradicción– entre la adhesión a políticas de internacionalización de los estudios superiores con la escasa oferta de idiomas. La internacionalización de las universidades tiene que ser una realidad, no un proyecto. Para lograrlo, hay que generar no solo la necesidad de comunicarse en diferentes lenguas sino también la curiosidad por las lenguas segundas y extranjeras, cercanas y lejanas.

Proponemos hacer una reflexión hacia el interior de cada instituto y de cada cátedra para que se diseñen actividades que promuevan la comunicación pluricultural y plurilingüe. Para que ello tenga efecto multiplicador entre los estudiantes, tienen que comprometerse también los docentes, coordinadores, directores. Tenemos que promover actividades en diferentes lenguas, en todos los espacios.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, S. P. y Zonana, V. (2016). Lenguas extranjeras en el currículum universitario: El caso UNCuyo. En M. del V. Gastaldi y E. I. Grimaldi (Comp.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Balduzzi, M. M. (2011). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espacios en Blanco*, 21(2), 183-218.
- Balduzzi, M. M. y Corrado, R. E. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83.
- Bein, R., Bengochea, N. y Sartori, M. F. (2016). “Yo leo inglés, vos lees francés, ellos se quedan afuera...”. La resistencia a las lenguas extranjeras en el nivel superior”. En M. del V. Gastaldi y E. I. Grimaldi (Comps.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Carbonetti, M. y González, L. (2016). La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad? En M. del V. Gastaldi y E. I. Grimaldi (Comps.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes / Anaya.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.