

Desentramando los lenguajes de la realidad educativa. La internacionalización en las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

María Eugenia Talavera ¹  <http://orcid.org/0000-0003-2603-2556>

María Isabel Pozzo ¹  <http://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

¹ *Univesidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina*

Resumen. El contexto actual atravesado por las exigencias de la globalización y la sociedad del conocimiento demandan a las instituciones educativas nuevos contenidos para su internacionalización. El manejo de idiomas y las habilidades que implica ocupan un rol central en el proceso de internacionalización. El presente trabajo se propone explorar el papel de las docentes de idiomas como agentes de internacionalización en las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, e indagar acerca del lugar de los idiomas en los Planes de Estudio de dichas instituciones. Para cumplimentar el primer objetivo se realizaron entrevistas a docentes de idiomas pertenecientes a las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario. Para el segundo objetivo se realizó un análisis documental de los Planes de Estudio de estas instituciones. Los resultados muestran un compromiso de las docentes con el desarrollo de la concienciación cultural, la perspectiva plurilingüe y la consideración del conocimiento de idiomas como factor de internacionalización. Con respecto a los planes de estudio, se observa una preeminencia del inglés y en menor medida del portugués y el francés como lenguas extranjeras a enseñar en estas escuelas.

Palabras clave: internacionalización; educación media; lenguas extranjeras; escuelas preuniversitarias.

Desvendando as linguagens da realidade educacional. A internacionalização nas escolas de ensino médio na Universidade Nacional de Rosário, Argentina

Resumo. O contexto atual transpassado pelas demandas da globalização e a sociedade do conhecimento demandam novos conteúdos das instituições de ensino para a sua internacionalização. O conhecimento de línguas e as competências que envolve desempenham um papel central no processo de internacionalização. Este trabalho tem como objetivo explorar o papel dos professores de línguas como agentes de internacionalização nas escolas de ensino médio dependentes da Universidade Nacional de Rosário, Argentina, e pesquisar sobre o lugar das línguas nos currículos dessas instituições. Para alcançar o primeiro objetivo, foram realizadas entrevistas com professores de línguas pertencentes a escolas secundárias dependentes da Universidade Nacional de Rosário. Para o segundo objetivo, foi realizada uma análise documental dos Planos de Estudo dessas instituições. Os resultados demonstram um compromisso dos professores com o desenvolvimento da conscientização cultural, a perspectiva multilíngue e a consideração do conhecimento de línguas como fator de internacionalização. Em relação aos planos de estudo, observa-se um predomínio do inglês e, em menor medida, do português e do francês como línguas estrangeiras a serem ensinadas nessas escolas.

Palavras-chave: internacionalização; ensino médio; línguas estrangeiras; escolas pré-universitárias.

Unraveling the languages of educational reality. Internationalization in high schools of the National University of Rosario, Argentina

Abstract. The current context, crossed by the demands of globalization and the knowledge society demands new content from educational institutions for their internationalization. Language proficiency and the skills it implies play a central role in the internationalization process. The present paper aims to explore the role of language teachers as internationalization agents in secondary schools dependent on the National University of Rosario, Argentina, and to inquire about the place of languages in the Syllabus of those institutions. To fulfill the first objective, interviews were conducted with language teachers belonging to secondary schools dependent on the National University of Rosario. For the second objective, a documentary analysis of these institutions' Syllabus was carried out. The results show a commitment of the teachers with the development of cultural awareness, the multilingual perspective and the consideration of knowledge of languages as a factor of internationalization. With respect to the Syllabus, there is a preeminence of English and to a lesser extent Portuguese and French as foreign languages to be taught in these schools.

Keywords: internationalization, high school, foreign languages, pre-university schools.

1. Introducción

La globalización ha modificado significativamente la forma en la que las personas se vinculan, comunican, producen cultura, se trasladan y manifiestan. En el mundo actual, las fronteras ya no se configuran de manera rígida, sino que cada vez son más lábiles, habilitando un mayor tránsito de personas. Además, las tecnologías de la información y la comunicación permiten la interconexión y la circulación de información trascendiendo los límites geográficos.

La internacionalización de la educación surge como una demanda de la globalización a las instituciones educativas, inicialmente, de nivel superior. En este nivel, la internacionalización nace en un contexto de unificación europea en la que la educación superior era un factor central para el desarrollo económico, social y político de las sociedades europeas (de Wit, 2013). En la actualidad, la internacionalización de la educación superior (IES) no solo se basa en la movilidad estudiantil como lo fue en sus orígenes sino que también implica alternativas como la internacionalización en casa, la internacionalización del currículo, los planes de estudio dobles, la organización de eventos en conjunto, entre otras (Knight, 2012; Beneitone, 2022).

Con respecto a otros niveles educativos, la IES posee una mayor sistematicidad, planificación y difusión; además, cuenta con importantes aportes teóricos que se ocupan de su estudio y desarrollo según las principales tendencias mundiales y sus respuestas contrahegemónicas. Asimismo, dispone de una mayor inversión y políticas públicas producto de iniciativas nacionales, regionales e internacionales a diferencia de la internacionalización en el nivel medio que se caracteriza por la escasez de las antes mencionadas.

El concepto de internacionalización en el nivel medio aún se encuentra en construcción (Woicolesco et al., 2023), hecho que refleja la falta de teorización y sistematización de propuestas (Matthews, 2002). Sin embargo, es posible señalar algunas potencialidades y desafíos en términos generales.

Por un lado, en el actual contexto atravesado por los desafíos de la globalización, la internacionalización de la educación media permite el desarrollo de competencias interculturales para el desarrollo de una ciudadanía intercultural que implica reflexionar y actuar de forma crítica reconociendo las complejidades del contexto actual (Byram y Wagner, 2018). En otras palabras, actualmente surge la necesidad de desarrollar habilidades que permitan establecer diálogos con otras culturas diferentes a la propia, con énfasis en el respeto, la convivencia y el aprendizaje mutuo. Asimismo, Fernández (2009) destaca la relevancia de la concienciación cultural en el marco de la enseñanza de lenguas. Este término hace referencia a la conciencia de las diferencias lingüísticas y culturales y a la superación del rechazo o miedo a ellas. Si bien se trata de una tarea mancomunada de estudiantes y docentes, estos últimos cuentan con las herramientas didácticas para lograr la concienciación cultural.

Desafíos como la defensa de los derechos humanos y del sistema democrático, el cuidado del medio ambiente o el impacto de desastres naturales o pandemias revelan la necesidad del trabajo mancomunado para responder a problemas globales con impactos locales. En este sentido, la internacionalización en la educación me-

dia se propone además la formación integral de ciudadanos globales conscientes y comprometidos con la realidad circundante y global desde un enfoque basado en la empatía, la justicia y la solidaridad (Paz, 2007).

Por otro lado, los principales desafíos que enfrenta el nivel medio para el desarrollo de la internacionalización se concentran en la ausencia de políticas públicas, la escasez de debates sobre el tema en el campo científico y pedagógico y la falta de planificación y difusión de políticas de internacionalización que puedan vincular a las personas que forman parte de este nivel. En Argentina el nivel medio es obligatorio y masivo, esto también implicó selección y diferenciación social en sus orígenes (Tiramonti, 2011) y actualmente supone trayectorias educativas heterogéneas y complejas de difícil abordaje (Terigi, 2014). En este nivel, la mayoría de las experiencias de internacionalización se concentran en viajes al extranjero de aquellas personas que pueden costearlo (Mayer, 2019) y que al representar casos aislados tienen un escaso impacto en el resto de la comunidad educativa. En un plano más grupal pueden mencionarse los viajes de egresados a países vinculados con la lengua enseñada en escuelas bilingües. Aunque existen otras formas de internacionalización de mayor alcance, como es la internacionalización en casa o la del currículo, estas poseen menos frecuencia y difusión.

2. El rol de estudiantes, docentes e instituciones en la internacionalización del nivel medio

En el presente apartado se realizará un recorrido por los principales aportes teóricos vinculados a la internacionalización de la educación secundaria atendiendo al rol de estudiantes, docentes e instituciones en dicho proceso.

Por un lado, se observa una homologación de la internacionalización del nivel medio con las experiencias de intercambio en un país extranjero por parte de estudiantes. El viaje es concebido como una experiencia de aprendizaje que no está al alcance de todo el estudiantado en términos económicos (Mayer, 2019). Con relación a los factores determinantes a la hora de elegir un destino para la movilidad estudiantil, Mayer y Catalano (2018) destacan el papel de las representaciones estudiantiles acerca de la ciudad y aquellas sobre el sistema educativo, en virtud de su gratuidad e ingreso irrestricto. Si bien estas autoras aluden a la movilidad en el nivel superior, muchas características señaladas también pueden ser pensadas en el nivel medio.

En relación a los estudios que recogen las voces del estudiantado que participa de experiencias de movilidad, Pozzo y Jacob (2014) señalan que experiencias en este nivel educativo han sido escasamente sistematizadas debido a que por la duración de su estadía y lugares de alojamiento en residencias familiares son excluidas de censos y contabilizaciones oficiales. A esto se le agrega que en muchas ocasiones, la circulación de estos números se mantienen dentro de las instituciones participantes.

Por su parte, Fiocchi y Rojas (2015) brindan una mirada acerca del impacto que poseen las experiencias de movilidad anual en la vida de personas chilenas que realizaron una experiencia de intercambio en su adolescencia. Desde una mirada retrospectiva, las personas entrevistadas (entre 33 y 66 años) destacan los siguientes aprendizajes: el aumento de la confianza; la autonomía y la valoración intercultural; el aprendizaje del idioma y la cultura, y el desarrollo de la resiliencia frente a nuevas

situaciones. Además, se recalca el rol de la familia anfitriona, que contribuye de manera significativa al desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes mencionadas previamente.

Por otro lado, también existen investigaciones que analizan el impacto de la movilidad estudiantil en las prácticas docentes. En el caso de las escuelas medias que reciben estudiantes extranjeros, su presencia tiende a modificar la percepción de sus docentes sobre la realidad áulica. Sin embargo, según concluye Pozzo (2019), esta inclusión no tiene repercusiones en el resto del estudiantado o la institución, dado que los impactos de los esfuerzos docentes no se extienden más allá de las situaciones de interacción con los estudiantes extranjeros.

También se destacan trabajos que analizan experiencias de internacionalización de estudiantes secundarios mediadas por las tecnologías. Se observa una preeminencia de experiencias en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, donde las tecnologías han permitido poner en juego las destrezas lingüísticas, afectivas e interculturales de primera mano de una mayor cantidad de estudiantes sin la necesidad de trasladarse. (Serrador, 2016). Las experiencias de intercambio internacional mediadas por las TICs fomentan el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los sujetos involucrados, a la vez que implican actitudes, emociones y disposiciones que permiten una mejor vinculación con los demás y con la propia identidad. (Luque y Lúgaro, 2019)

Finalmente, existen investigaciones que estudian la internacionalización a partir del estudio de las iniciativas de escuelas privadas bilingües (EPB) destinadas a la formación de élite. A diferencia de otras instituciones educativas, en estas escuelas privadas confesionales o laicas de muy alto costo la enseñanza de idiomas ocupa un lugar de relevancia desde el nivel inicial (Pozzo, 2009; Mórtoła et al., 2022), como factor de internacionalización. Las lenguas que se enseñan son las llamadas 'lenguas de inmigración' acompañadas por iniciativas glotopolíticas que fomentan su enseñanza (Bein, 2021): inglés, francés, alemán e italiano, aunque actualmente constituyen idiomas elegidos por los padres de los estudiantes más que aquellos que se hablan en el hogar. (Banfi y Day, 2005)

Además, entre las iniciativas de las EPB se destaca el Bachillerato Internacional (BI) que posee un alto valor simbólico en los estratos sociales que concurren a estas instituciones y requiere un acompañamiento personalizado de docentes para la evaluación y acreditación del desempeño estudiantil según estándares de instituciones externas (Ziegler y Nóbile, 2014). Además, tal como señala Mayer (2020), las exigencias del BI también resultan poco atractivas ya que la universidad en Argentina es gratuita, de ingreso irrestricto y escasamente reconoce la validez del BI.

3. Las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario

En el presente apartado se realizará una breve caracterización de las escuelas secundarias dependientes de las universidades (ESDU) de Argentina y, luego, se brindará información acerca de las ESDU dependientes de la Universidad Nacional de Rosario. Esta información resulta de relevancia para una comprensión cabal del contexto institucional en el que se desarrolla el presente trabajo.

Las escuelas preuniversitarias son instituciones de enseñanza secundaria que dependen de las Universidades Nacionales argentinas. Actualmente, no existe un organismo que nucleee las escuelas secundarias dependientes de las universidades, esto dificulta la obtención de datos certeros y actualizados y la vinculación entre estas instituciones. Las ESDU comparten rasgos como la gratuidad, el vínculo con la universidad, su dependencia nacional, el reconocimiento simbólico de quienes asisten a estas instituciones y el mandato fundacional de extensión del conocimiento producido en la universidad al nivel medio. También se observan diferenciaciones vinculadas al sistema de acceso, los títulos que se expiden, las formas de designar sus autoridades y las realidades e historias institucionales (Landivar, 2019; Di Piero, 2018).

Entre la bibliografía disponible se destaca la clasificación de las ESDU realizada por Anderete (2021), basadas en las políticas educativas vigentes en los años de creación. Así, las instituciones se clasifican en: tradicionales, creadas en el período que va de fines del siglo XX hasta 1982; democráticas, cuya fecha de creación comprende el período entre 1985 y 2010; e inclusivas, con fecha de creación posterior al año 2013.

Las ESDU que nos ocupan en este trabajo dependen de la Universidad Nacional de Rosario. La ciudad de Rosario es la tercera ciudad más importante de Argentina y, según los resultados provisionales del último censo realizado en 2022, el departamento Rosario cuenta con 1.342.619 (INDEC, 2023). Además, constituye un polo industrial por la presencia del puerto y un importante polo educativo debido a la influencia de la UNR, que atrae una gran atención de estudiantes de la región y extranjeros en el nivel universitario (Camargo y Pozzo, 2020; Tramallino y Rubio, 2022). Dicha institución cuenta con 12 facultades, seis escuelas secundarias y más de cien mil estudiantes.

En la actualidad, existen 6 escuelas secundarias que dependen de la UNR (ES-UNR): el Instituto Politécnico Superior "General San Martín" (IPS); la Escuela Superior de Comercio "Libertador General San Martín" (ESC); la Escuela Agrotécnica "General San Martín" (EA); el Polo Educativo de Puerto "General San Martín" (PEPSM); la Escuela Sara Bartfeld Rietti (ESBR) y la Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas (ECSH). Si bien las escuelas poseen un estrecho vínculo con el proyecto de la UNR, cada una de ellas posee una identidad propia ligada a los propósitos de su creación. A continuación se realizará una breve descripción de cada escuela atendiendo a su origen, títulos que se expiden actualmente, ubicación y sistema de ingreso.

El IPS fue creado en Rosario en 1906 y desde 1969 depende de la UNR. Actualmente, expide los siguientes títulos técnicos de nivel secundario: Constructor de Obras, Electrónica, Mecánica, Plantas Industriales y Químico. Además, en esta institución se dictan las siguientes carreras terciarias: Analista Universitario en Sistemas, Técnico Universitario en Construcciones, Técnico Universitario en Gestión y Producción, Técnico Universitario en Mecatrónica, Técnico Universitario en Óptica y Contactología, Técnico Universitario en Plásticos y Elastómeros, Técnico Universitario en Química y Técnico Universitario en Sistemas Electrónicos.

Esta institución se emplaza en el macrocentro de Rosario y cuenta con una extensión áulica ubicada a pocos kilómetros de Rosario en la localidad de Granadero Baigorria. Su sistema de ingreso se basa en una Prueba de Selección consistente en dos evaluaciones: una de Matemáticas y otra de Idioma Nacional. Sus resultados configuran un orden de mérito para determinar el ingreso de las personas inscriptas.

La ESC fue creada en 1896 y desde 1970 depende de la UNR. Se ubica en el macrocentro de la ciudad de Rosario. Sus estudiantes secundarios se gradúan con el título de Bachiller en Economía y Administración. Además, cuenta con las siguientes carreras terciarias: Tecnicatura en Administración de Empresas (modalidad presencial y virtual) y Calígrafo Público. En cuanto a su sistema de ingreso, se ofrece un cursillo arancelado de pre-ingreso presencial no obligatorio y el mismo sistema de evaluación del IPS.

La EA se ubica en la localidad de Casilda, a 50 kilómetros de Rosario. Esta institución otorga el título de Bachiller en Ciencias Agropecuarias y, con el cursado de un año adicional se obtiene la Tecnicatura en Producción Agropecuaria. Creada en 1900, capitalizando la prosperidad de la zona en términos agropecuarios, fue añadida como dependiente de la UNR en 1980. Desde 1977, la EA comparte el predio con la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR. Además, esta institución cuenta con una extensión áulica en El Trébol, ciudad ubicada en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe. Con respecto a su sistema de ingreso, no se encontraron especificaciones concluyentes en la información recabada.

El PEPSM fue creado en el año 2021 en la localidad de Puerto San Martín, ubicada a 27 kilómetros de la ciudad de Rosario, con una importante actividad portuaria e industrial en la zona. El PEPSM es una escuela secundaria técnica con orientaciones en Producción Agropecuaria, Administración y Gestión, e Informática Personal y Profesional. En la actualidad, recibe a estudiantes de toda la región, fundamentalmente del departamento San Lorenzo, donde se encuentra emplazada. Su sistema de ingreso también implica el mismo sistema de la IPS y la ESC y cuenta con un cupo de 120 estudiantes por cohorte.

Por su parte, la ESBR se emplaza en el Polo Educativo para el Desarrollo y la Innovación de General Lagos, a 22 kilómetros de Rosario. Actualmente, no cuenta con un edificio propio (que se encuentra en construcción) y funciona en el Centro Cultural "José Hernández" de la Comuna de General Lagos junto a otras instituciones: la escuela provincial N° 396 "Hilario Lagos" y la N° 144 "Juan Larrea". La primera cohorte de esta institución data del año 2021. Los títulos que expide son: Técnico en Informática Profesional y Personal y Técnico en Industria de Procesos. Además, la institución tiene como proyecto la creación de una nueva orientación vinculada al trabajo con inteligencia artificial y tecnologías 4.0. Con respecto al sistema de ingreso, trabaja con la misma modalidad que el IPS, la ESC y el PEPSM.

Finalmente, la ECSH fue inaugurada en el año 2022 y cuenta con su primera cohorte de estudiantes. Los títulos para sus futuros egresados son: Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Bachiller con orientación en Diseño y Arte Digital. Se encuentra emplazada en el Edificio Innova en la Ciudad Universitaria de la UNR, ubicada en la zona sureste de la ciudad de Rosario, donde también se aloja una importante cantidad de Facultades dependientes de la UNR. A diferencia de las otras escuelas, su sistema de ingreso se basa no en exámenes sino en un sorteo para cubrir las 90 vacantes dispuestas para el primer año.

Teniendo en cuenta lo desarrollado en los apartados anteriores, nos proponemos recabar información acerca del papel de las docentes de idiomas en el proceso de internacionalización de las escuelas medias de la UNR e indagar sobre el lugar

de los idiomas en los Planes de Estudio de estas instituciones. Con relación al primer objetivo se realizan entrevistas semiestructuradas a docentes de idiomas acerca de su experiencia en el proceso de internacionalización en estas escuelas; en cuanto al segundo objetivo se realiza un análisis documental de los Planes de Estudio de dichas instituciones.

4. Métodos y materiales

A partir de los objetivos mencionados anteriormente se utilizaron una serie de técnicas de recolección de información en el marco de la metodología cualitativa. Esta metodología se caracteriza por su flexibilidad (Vasilachis de Gialdino, 2006), ya que implica contemplar las vicisitudes del contexto donde los sujetos se encuentran inmersos y demanda instancias de reflexión en el proceso investigativo. Además, esta metodología otorga gran relevancia a las significaciones que los sujetos, agentes activos en la construcción de la realidad, atribuyen a los fenómenos educativos, entendidos como signos. (Pievi y Bravin, 2009)

En primer lugar, en función del objetivo vinculado a explorar el papel de las docentes de idiomas en el proceso de internacionalización de la educación se llevaron adelante dos entrevistas semiestructuradas a docentes de idiomas. La selección de las entrevistadas se realizó en base a su idoneidad como informantes clave por su desempeño como docentes de lenguas extranjeras en ESDU dependientes de la UNR y su manifiesto interés y predisposición de llevar adelante la entrevista. La entrevistada 1 enseña inglés en el ISP y en la ESC mientras que la entrevistada 2 es docente de Francés en la ESC. El encuentro con la primera se realizó de manera virtual y sincrónica, mientras que la segunda entrevista fue presencial en uno de los institutos donde se desempeña.

El carácter semiestructurado de las entrevistas permitió basarse en una serie de preguntas que funcionaron a modo de guía pero con la suficiente libertad para ser modificadas o enriquecidas con otras en función del devenir de la interacción (Yuni y Urbano, 2014).

La guía incluyó las siguientes preguntas:

- ¿Ha tenido estudiantes de intercambio en sus clases?
- ¿Cómo fue esa experiencia?
- ¿Pudo detectar alguna dificultad en la comunicación con el resto de la clase?
- ¿Hubo instancias de reflexión a posteriori del intercambio con los/as estudiantes?
- ¿Ha tenido estudiantes de Argentina que hayan participado de experiencias de movilidad en otros países?
- ¿Cuánto tiempo estuvieron?
- ¿En qué época del año?
- ¿De qué manera acreditan la cursada?

En segundo lugar, se realizó un análisis documental de los Planes de Estudio de las escuelas secundarias de la UNR a fin de describir el lugar de los idiomas en su estructura curricular. Para eso se accedió al listado de materias por años disponibles en las páginas web de las instituciones. En el caso del IPS también se pudo acceder

al documento completo del Plan de Estudios, mientras que en el caso de la ECSH se pudo consultar asimismo el Proyecto Educativo. En el análisis de dichos documentos se focalizó en la clasificación de la escuela según la propuesta de Anderete (2021) con relación a los años de creación de estas instituciones; la presencia de idiomas atendiendo a qué idiomas se enseñan y la cantidad de años que se dictan dichos idiomas.

5. Resultados

5.1 *Las voces de las docentes de lenguas extranjeras sobre el proceso de internacionalización de las escuelas secundarias de la UNR*

A partir de las técnicas utilizadas se pudo obtener información de suma riqueza para el presente trabajo.

Según expresaron, las docentes entrevistadas han recibido estudiantes internacionales en sus clases, destacando el escaso número. En los últimos años recibieron estudiantes de Suiza, Italia y Eslovaquia en el ESC, donde desempeñan su labor docente en las materias de Inglés y Francés, respectivamente.

Con respecto a la calificación de estas experiencias, las respuestas fueron disímiles. Por un lado, la profesora de inglés (PI) calificó la experiencia como enriquecedora, destacando además que, en general, los estudiantes de intercambio suelen tener un buen conocimiento del idioma, lo que facilita su inserción en los grupos de nivel más avanzado. Los estudiantes internacionales también realizan presentaciones sobre su país e institución de origen en el marco de la clase de inglés. Al respecto, la docente destaca que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en la reflexión intercultural que permite establecer diálogos con otras culturas y con la propia.

Por otro lado, la profesora de francés (PF) expresó que se presentan dos posibles situaciones con la inclusión de estudiantes internacionales en las clases de Francés: si estos poseen un conocimiento sólido del idioma suelen trabajar de forma colaborativa con aquellos estudiantes que tienen más dificultades. En cambio, si los estudiantes internacionales no tienen una formación previa en el idioma suelen presentar mayor dificultad para el seguimiento y participación en la clase.

En cuanto a las dificultades observadas, ambas advierten por comentarios de los mismos estudiantes que otras asignaturas específicas de las orientaciones de la institución les presentan mayores dificultades que las lenguas extranjeras. Además, la PI señaló que en su área los estudiantes se dividen por niveles de acuerdo con su conocimiento del idioma. Esta división implica para el estudiante de intercambio un grupo nuevo de estudiantes diferente al de las otras materias. Por su parte, la PF destacó la buena predisposición de los estudiantes locales para integrar a los/as estudiantes internacionales. Además, se señaló la reducida carga horaria semanal de la asignatura como obstáculo para capitalizar la experiencia de internacionalización al máximo.

Con relación a la pregunta sobre posibles instancias de reflexión *a posteriori* del regreso del estudiante internacional a su país de origen, las entrevistadas explicaron que no existen tales instancias. En el caso de la PF, la reflexión suele darse de manera informal inquiriendo si se tiene noticias de la persona que realizó el viaje. En este sentido, la PF señala que, debido a cuestiones de calendario, los estudiantes

internacionales no suelen participar de eventos canónicos de la escuela secundaria argentina que resultan cruciales para la reafirmación del grupo, como por ejemplo, el viaje de egresados a la ciudad de Bariloche que los estudiantes realizan en su último año de escolaridad.

La participación de estudiantes de Argentina en convocatorias de internacionalización no es frecuente, según las entrevistadas. Ambas plantean que realizar una experiencia internacional en el extranjero no es una actividad que sus estudiantes tengan presente para el futuro cercano mientras completan sus estudios secundarios. Por un lado, la PI señaló que en la actualidad una estudiante se encuentra participando en Shanghai, China, del Campamento de Ciudades Hermanas. La estudiante forma parte de una comitiva con otros 3 estudiantes de otras escuelas de la ciudad que fueron seleccionados por la Municipalidad de Rosario para participar del Campamento Juvenil Internacional de Ciudades Hermanas de Shanghai que se desarrolló del 18 al 31 de julio de 2023. Asimismo, la entrevistada también destacó distintas iniciativas a nivel local de intercambio con otras ESDU a través de la utilización de las TICs.

Por otro lado, la PF expresó que una estudiante hace un tiempo realizó un Bachillerato Internacional que implicó la estadía por un año en un país extranjero para completar sus estudios. También destacó que, si bien no se trata de una actividad que se realice de forma general en la comunidad estudiantil, cada vez es más frecuente que los estudiantes realicen estancias breves con agencias privadas en distintos países durante el receso invernal o estival. De esta manera, no se ve afectado el cursado en su institución de origen.

Con respecto a la acreditación de los conocimientos de los estudiantes internacionales, la PI señala que no existen dificultades al respecto en su área curricular, salvo alguna excepción. La docente expresa que, según comentarios de estudiantes, sí existen mayores dificultades con otras asignaturas que difieren de la orientación en la que se formaron en su escuela de origen. La PF señala que no existe un acuerdo entre docentes ni en la institución acerca de la acreditación de los conocimientos de los estudiantes internacionales. En pocas ocasiones se han comunicado directrices al respecto desde la institución de origen del estudiante.

Una iniciativa institucional vinculada a la internacionalización señalada por la PF consiste en un taller opcional de DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), que se propone la preparación de estudiantes para obtener una acreditación internacional de su conocimiento en lengua francesa. El DELF evalúa las cuatro competencias: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión oral. En la actualidad, pueden participar de este taller estudiantes desde tercero hasta el último año y los niveles comprenden el A1, A2 y B1 según el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas -MCERL- (Consejo de Europa, 2001). Según lo relatado, esta iniciativa constituye una oportunidad para los estudiantes de participar de instancias de internacionalización en países de habla francesa y enriquecer su currículum para instancias de formación académica o laborales, entre otras ventajas. Además, el cursado del taller es gratuito y solo se debe abonar el derecho a examen en pesos argentinos con un 30% de descuento gracias al auspicio de la Alianza Francesa y el *Institut Français d'Argentine*.

Según fue indicado por la PF en una comunicación posterior, los resultados obtenidos en las evaluaciones DELF motivaron la visita de la delegación de *Campus France* (agencia del gobierno francés) en 2022 y 2023 a fin de promocionar becas e intercambios en el país galo.

También existen otras iniciativas vinculadas al inglés y al portugués en la institución. En el primer caso, los estudiantes tienen la posibilidad de rendir un examen de lecto-comprensión que puede ser acreditado en cualquier carrera de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, si deciden cursar sus estudios superiores en dicha institución. En el segundo caso, existe un taller opcional de portugués, cuyas horas docentes son financiadas por la UNR y culmina con un examen de la institución a partir del cual los estudiantes pueden obtener un certificado. Sin embargo, la PF destaca que el portugués no forma parte de la estructura curricular de la escuela, sino que se da de forma optativa para tercer y cuarto año.

5.2 El lugar de los idiomas en los Planes de Estudios de las escuelas secundarias de la UNR

Las escuelas secundarias de la UNR cuentan con idiomas en su estructura curricular. De esta manera, a partir del análisis documental de sus Planes de Estudio (PE) se relevó los idiomas que se enseñan, la cantidad de años y, además, se realizó una caracterización de la ESDU de acuerdo con su fecha de creación siguiendo la clasificación de Alderete (2022) en tradicional, democrática e inclusiva (ver Tabla 1). Las primeras tres escuelas (IPS, ESC y EA) se clasifican como escuelas tradicionales por su fecha de creación mientras las escuelas de creación más reciente -PEPSM, ESBR y ECSH- pertenecen a la categoría de inclusivas.

Partimos del análisis de los seis planes de estudios disponibles en la web de las instituciones. Mayoritariamente solo se encuentra consignada la lista de asignaturas que los estudiantes deben cursar para obtener la titulación. En los casos de los PEPSM y ESBR fue necesario contactar a las autoridades para completar la información. También se analizaron los Planes de Estudio del IPS, la ESBR y el Proyecto Educativo de la ECSH.

En el caso del IPS, el inglés es obligatorio para los primeros 3 años de cursado, mientras que en los otros tres es opcional para alcanzar una certificación del conocimiento a nivel internacional. (UNR, 2009). Además, el estudiantado se divide por niveles en relación con el conocimiento básico, medio o avanzado del idioma.

En cuanto a la enseñanza de idiomas en la ESC, se enseñan inglés y francés además de inglés en todos los años de cursado; es decir, desde primero hasta quinto año. Además, como se detalló *ut supra*, también existe un taller de francés para acceder a un examen DELF y un taller de portugués cuya acreditación depende de la UNR. Sin embargo, este último idioma no se encuentra en la estructura curricular de la formación que ofrece la institución y no es de carácter obligatorio.

En la EA se incluye la enseñanza del inglés durante los 6 años que se requieren para obtener el título de Técnico en Producción Agropecuaria.

Por su parte, el PEPSM no fue posible acceder a su estructura curricular, pero al ser consultadas, las autoridades de la institución comunicaron que la escuela cuenta con una oferta de lenguas extranjeras basadas en la enseñanza del inglés y el portugués que se dictan de forma obligatoria hasta quinto año.

Según el Plan de Estudios de la ESBR, se imparten clases de inglés los seis años de escolaridad y se divide al estudiantado en niveles: básico, intermedio y avanzado.

Finalmente, la ECSH incluye Inglés y Portugués en sus dos orientaciones. En los dos primeros años de cursado común los estudiantes reciben formación en inglés, mientras que, a partir del tercer año, se incorpora el aprendizaje del portugués de acuerdo a la orientación elegida: Ciencias Sociales o Arte y Diseño Digital. En el primer caso se enseñan dos años de portugués y en el último año los estudiantes pueden optar entre el cursado de un tercer nivel o del Taller de Escritura Académica. En el segundo caso, se puede optar entre Portugués o el Taller de Inteligencia Artificial en Imágenes.

Tabla 1. la presencia de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias de la UNR

Institución	Clasificación	Idioma	Cantidad de años
IPS	Tradicional	Inglés	3 obligatorios 3 opcionales
ESC	Tradicional	Inglés	6
		Francés	6
		Portugués	1 (taller) opcional
EA	Tradicional	Inglés	6
PEPSM	Inclusiva	Inglés	5
		Portugués	5
ESBR	Inclusiva	Inglés	6
ECSH	Inclusiva	Inglés	5
		Portugués	2 obligatorios 1 opcional

Fuente: elaboración propia.

6. Discusión

6.1 Las docentes de lenguas extranjeras y la internacionalización en las ESDU

Si bien la internacionalización en la educación media se da en distintas áreas curriculares, podemos observar que las docentes de lenguas extranjeras ocupan un lugar de relevancia en tanto agentes de internacionalización. Tal como se expresó en las entrevistas realizadas, su enfoque multicultural busca fomentar la reflexión respecto de la lengua propia y las extranjeras a fin de desarrollar competencias interculturales en los estudiantes para enriquecer su desempeño actual y futuro.

El aula de lenguas extranjeras es atravesada por la reflexión metalingüística asociada al desarrollo de competencias interculturales y de concienciación cultural que se potencia con la presencia de estudiantes internacionales. Tal como señalan [Byram y Wagner \(2018\)](#), las competencias interculturales no son solo tarea de las docentes de

idiomas, pero sí el aula de idiomas es el lugar más fértil para su desarrollo. Así, observamos que las docentes de lenguas extranjeras entrevistadas promueven actividades que buscan concientizar a los estudiantes en la relevancia del conocimiento de idiomas en su valor formativo en general y asociado a la internacionalización, en particular.

En este proceso, la conformación de redes también es una estrategia central para el desarrollo y sostenimiento de proyectos vinculados a la internacionalización. Ambas docentes entrevistadas mencionaron la existencia de las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU), evento que reúne a las instituciones educativas de enseñanza media que dependen de las universidades nacionales. Otra red destacada es la mencionada por la PF: el Instituto Libre de Segunda Enseñanza -ILSE-. Este depende de la UBA y en ocasiones ha congregado a docentes de idiomas de ESDU para debatir sobre sus prácticas educativas. Finalmente, también cabe resaltar las iniciativas individuales de docentes de la misma disciplina o afines que constituyen potentes puntos de inicio para prácticas futuras.

Estas iniciativas no se encuentran exentas de desafíos que van desde la escasa carga horaria destinada a la enseñanza de lenguas extranjeras, las deficientes condiciones edilicias para el dictado de las clases o la ausencia de acuerdos institucionales claros a la hora de evaluar el desempeño de estudiantes internacionales. También se encuentran otras dificultades como la escasa participación estudiantil en el cursado optativo de lenguas extranjeras o en los exámenes internacionales como el DELF ofrecidos por la misma institución secundaria.

A pesar de las dificultades y desafíos mencionados, el rol de las docentes de lenguas extranjeras resulta clave promoviendo la internacionalización de las escuelas secundarias, un fenómeno que aún se encuentra en desarrollo.

6.2 Vínculo de las escuelas secundarias con la universidad

Las ESDU y la Universidad poseen un vínculo complejo. Heredera del movimiento reformista y defensora del principio de gratuidad, la universidad ofrece a las ESDU una importante impronta de innovación y gratuidad que se ve reflejada especialmente en los proyectos educativos de las instituciones creadas más recientemente. Sin embargo, se advierte la pugna de las lógicas de ambas instituciones. Como reconocieron las entrevistadas, es preciso considerar que los sujetos que transitan el nivel medio tienen características diferentes a aquellos que transitan el nivel superior y, por lo tanto, requieren otro abordaje pedagógico. La sobrecarga horaria y de actividades extracurriculares propia también de la sociedad del conocimiento, que demanda altos niveles de formación y diversidad de trayectorias, deja poco tiempo para las experiencias de internacionalización que no son consideradas como prioritarias del nivel secundario.

Según las entrevistadas, los estudiantes no ven como algo próximo o factible la participación de experiencias de internacionalización, fundamentalmente, de aquellas que implican movilidad. Tal como se relevó en los antecedentes de este trabajo, la movilidad sigue siendo la estrategia privilegiada de internacionalización y se encuentra reservada para aquellas personas que puedan costear las ofertas de agencias privadas. Así, se brindan los contenidos y habilidades vinculadas a la internacionalización en

el nivel medio no para su capitalización en dicho nivel sino en instancias posteriores, ya sea en el mundo laboral o en el nivel superior, donde la internacionalización es mucho más frecuente.

En este sentido, es necesario contar con políticas específicas para este nivel educativo que comprendan las particularidades de los sujetos que lo transitan y las posibilidades de los mismos. A esto se suma la necesidad de difundir las actividades de internacionalización que se realizan a partir de iniciativas de las ESDU en colaboración con otras instituciones como el Municipio u otras organizaciones. Además, se requiere la concientización de la comunidad educativa sobre la posibilidad de realizar experiencias de internacionalización que no se limiten únicamente a la movilidad estudiantil en el extranjero. Así, una de las docentes entrevistadas relató experiencias de intercambio virtual con otras escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales que bien podrían ser el puntapié inicial para un trabajo colectivo que trascienda las fronteras geográficas.

En términos de proyectos futuros, cabe destacar que la internacionalización configura uno de los ejes estratégicos en la Agenda 2030, una guía elaborada por la UNR en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU para el desarrollo de la universidad y su comunidad. En los ejes vinculados a la internacionalización estratégica se observa la inclusión de las escuelas secundarias de la UNR en el Programa Institucional de Internacionalización, en el Plan de Políticas Lingüísticas y en la Internacionalización de las Escuelas Medias. Además, para el año 2030 se proyecta la inclusión total de las escuelas preuniversitarias en las acciones vinculadas a la internacionalización llevadas adelante por la UNR. Sin embargo, aún no hay acciones estratégicas vinculadas a estos puntos, sino que forman parte del horizonte de trabajo de la actual gestión y las futuras.

6.3 La hegemonía del inglés, las iniciativas del francés y la integración del portugués en el currículum

El inglés sigue siendo considerado como la lengua extranjera por excelencia en el ámbito educativo (Montserrat y Mórtola, 2018). Su relevancia implica también el acceso a autores y bases epistemológicas de origen anglosajón (Ortiz, 2009). Contar con el conocimiento de ese idioma también implica poder acceder a experiencias de internacionalización en países de habla inglesa, de gran atractivo para los estudiantes secundarios según relataron las docentes.

El análisis de los planes de estudio nos permite observar la presencia de los idiomas en la formación de las ESDU de la UNR. La hegemonía del inglés se observa en la obligatoriedad del total de años de cursado de esta lengua extranjera. La escasa convocatoria para los talleres de francés también puede interpretarse a la luz de esta hegemonía, que se ve garantizada no solo en el ámbito escolar sino también en las redes sociales y los medios de comunicación.

Mientras en las escuelas caracterizadas como tradicionales (IPS, ESC y EA) se observa una fuerte presencia del inglés y una escasa del francés de forma obligatoria, y del portugués de carácter opcional, en las escuelas calificadas como inclusivas,

creadas en los últimos años, observamos una progresiva inclusión del portugués en la estructura curricular. Esto puede leerse en virtud de la consideración de dicho idioma en clave de integración regional en el nivel secundario (Rubio, 2019).

Finalmente, es preciso señalar que la democratización del conocimiento en lenguas extranjeras se contraponen al creciente mercado privado de enseñanza no formal de estas (Mórtola et al., 2022). En este sentido, resulta de gran relevancia contar con una oferta de idiomas de forma gratuita que, en ocasiones como en el caso del francés, permite acceder también a exámenes internacionales en el nivel secundario.

7. Conclusión

La internacionalización de la educación se erige como un fenómeno que cobra fuerza a la luz de la globalización y la sociedad del conocimiento. A partir del intercambio con otras personas ubicadas en distintas partes del globo, las instituciones se proponen formar a los estudiantes en una ciudadanía global responsable que sea capaz de una convivencia respetuosa con el medio ambiente y con otros miembros de la comunidad local e internacional. Asimismo, la alteridad cobra un valor formativo en tanto permite vincularse con otras personas y valorizar la propia lengua, cultura e identidad.

Entre las nuevas habilidades y conocimientos que demanda el presente contexto se encuentran las lenguas extranjeras. Su conocimiento trasciende el uso adecuado de una gramática particular y se extiende al desarrollo de otras habilidades y competencias necesarias para la interacción en el mundo actual. Además, las docentes de idiomas se presentan como agentes potenciadores de la internacionalización en tanto buscan formar a los estudiantes en una perspectiva plurilingüe a partir de una reflexión intercultural. En este sentido, la teorización de la práctica docente también posee un rol central para el desarrollo de un acervo teórico que contribuya a la reflexión sobre la internacionalización en la educación media.

El nivel secundario en general y las ESDU en particular ofrecen grandes beneficios para la internacionalización como la gratuidad, el libre acceso y la masividad. Sin embargo, este nivel también se encuentra atravesado por desafíos como la heterogeneidad de las trayectorias educativas que ponen en jaque las formas y los contenidos de la educación tradicional, complejizando el escenario educativo. A esto se le suma la escasez de información pública de sus Planes de Estudio y cifras actualizadas.

En el presente trabajo se observan las diversas estrategias e iniciativas llevadas adelante por las docentes de idiomas a fin de sostener espacios de formación vinculadas a lenguas extranjeras de suma potencia para el desarrollo de la internacionalización. Dichas iniciativas requieren un lugar en los espacios curriculares y en jornadas de divulgación además del acompañamiento de políticas específicas para el nivel que favorezcan el progreso de la internacionalización desde una perspectiva situada y plurilingüe.

8. Agradecimientos

Agradecemos a las docentes que han prestado desinteresadamente su tiempo para la realización de entrevistas que aportaron datos de suma relevancia para el presente trabajo. También agradecemos al personal administrativo de las escuelas secundarias de la UNR por la información aportada.

Bibliografía

- Anderete, M. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. *Entramados: educación y sociedad*, 8(9), 98-110. <https://bit.ly/3RQCihY>
- Bañfi, C. & Day, R. (2005). The evolution of bilingual schools. En de Mejía, A. (Ed.), *Bilingual Education in South America*. (pp. 65-78). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598203-006>
- Bein, R. (2021). Iniciativas glotopolíticas de comunidades inmigrantes. El caso argentino, *WORD*, 67(1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/00437956.2021.1876588>
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en universidades argentinas. *Integración Y Conocimiento*, 11(1), 163-181. <https://bit.ly/3rTfggp>
- Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals* 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Camargo, T. y Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Revista Trabajos em Linguística Aplicada*, 59(1), 807-833. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135095515912020>.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://www.examenglish.com/CEFR/cefr_es.php
- De Wit, H. (2013). *An introduction to higher education internationalisation*. Milán: Vita e Pensiero.
- Di Piero, E. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. *Espacios en blanco*, 28(2), 33-48. <https://bit.ly/46oDp6b>
- Fernández, S. (2009). Estereotipos y concienciación intercultural. En Pozzo, M. I. (Ed.) *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. (241-258). Berna: Peter Lang.
- Fiocchi, M. C. y Rojas, H. (2015). La experiencia de intercambio estudiantil en el extranjero: Análisis de las percepciones de chilenos que en su adolescencia participaron en programas de youth for understanding. *Última Década*, 23(43), 207-233. <https://bit.ly/3PRJ9yg>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados provisionales. <https://bit.ly/3tvZKQC>
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Landivar, T. E. (2019). Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas : datos y reflexiones. Tandil: Editorial UNICEN. <https://bit.ly/46FXTMI>
- Luque, B. y Lúgaro, M. C. (2019, 7-9 de marzo). *Encuentro con la alteridad en un proyecto plurilingüe mediado por tecnología*. En Yava, I., San Martín, G & Wilke, V. (Eds.). V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital, Córdoba, Argentina. <https://bit.ly/48L8UsG>
- Matthews, J. (2002). International Education and Internationalisation are not the Same as Globalisation: Emerging Issues for Secondary Schools. *Journal of Studies in International Education*, 6, 369-390. <https://doi.org/10.1177/102831502237642>
- Mayer, L. (2019). Viajar, estudiar y aprender. Los viajes en escuelas secundarias para sectores aventajados de Argentina. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (30), 41-62. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.02>
- Mayer, L. (2020). Educación para todos y propuestas para pocos. La educación internacional en Argentina. En Mayer, L., Domínguez, M. I. & Lerchundi, M. (Comps.). *Las desigualdades en clave generacional hoy: las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño*. (71-95). Buenos Aires: CLACSO. <https://bit.ly/3tqFG2c>
- Mayer, L. & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41. <https://bit.ly/46oDg9d>
- Montserrat, M. y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, 167-191. <https://bit.ly/46qGoeC>

- Mórtola, G. et al. (2022, 3 y 4 de noviembre). *Las lenguas extranjeras en cuatro municipios del conurbano bonaerense: ¿una demanda de conocimiento satisfecha por el mercado?*. Jornadas de Investigación UNAJ: Investigaciones interdisciplinarias en el territorio en el actual contexto, Florencio Varela, Argentina. <https://bit.ly/3Qagq9m>
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Paz, D. de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam. <https://bit.ly/46MAVhX>
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. (pp. 145-149). Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/46pujWO>
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33. <https://bit.ly/3LUFuyD>
- Pozzo, M. I. (2019). Estudiantes de intercambio como herramienta para promover aprendizajes interculturales en la escuela media: un estudio de caso en Argentina. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 5(2), 89-109. <https://bit.ly/3PNiAdO>
- Pozzo, M. I. y Jacob, C. (2014). Diversidad cultural en la escuela secundaria argentina. Perfil de los estudiantes de intercambio 2012-2013. *Revista Observatório da Diversidade Cultural*, 1, 117-140. <https://bit.ly/3PNi6V2>
- Rubio, V. I. (2019). Representaciones del español en la escuela secundaria en Brasil. En D. Riestra y N. Múgica (eds.). *Estudios Sael 2019* (pp. 239-251). Bahía Blanca, Argentina. <https://bit.ly/3LTJgZ6>
- Serrador, R. (2016). Los programas de intercambio como herramienta de aprendizaje en contextos de enseñanza plurilingüe. En Díez Mediavilla, A. et al. (Coords.). *Aprendizajes plurilingües y literarios*. (pp. 208-215). Universitat d'Alacant. <https://bit.ly/3ROXBJZ>
- Tramallino, C. y Rubio, V. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, (24), 140-169. <https://bit.ly/46FxFsu>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas públicas. En Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp. 71-87). Madrid: OEI. <https://bit.ly/45jewYk>
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 692-709. <https://bit.ly/3rTpW0K>
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Boletín Estadístico N° 73. Estudiantes en la UNR. Año 2021. <https://bit.ly/3ZMYV2a>
- Universidad Nacional de Rosario. (2009). Plan de Estudio del nivel secundario para el Instituto Politécnico Superior "General San Martín". <https://bit.ly/45s6Gvz>
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas. Proyecto Educativo. <https://esociales.unr.edu.ar/plan-de-estudios/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Woicolesco, V. G., Hatsek, D. J. R., & Rosso, G. P. (2023). Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. *Eventos Pedagógicos*, 14(1), 70-90. <https://doi.org/10.30681/revs.v14i1.10998>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación* (Vol. 2). Córdoba: Brujas.
- Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. <https://bit.ly/3ZQkSxb>

Cómo citar en APA:

Talavera, M. E. y Pozzo, M. I. (2023). Desentramando los lenguajes de la realidad educativa. La internacionalización en las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 67-82. <https://doi.org/10.35362/rie9315991>