

IX Encuentro nacional y VI latinoamericano

La Universidad como objeto de investigación

Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión de lo público y debates sobre el futuro de la universidad

Universidad Nacional de La Plata

2024

Título

Política lingüística e internacionalización de la educación superior en Argentina: estudio del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras .

Víctor Montoya

UNTREF LINGUA

vmontoya@untref.edu.ar

Introducción

La internacionalización de la educación superior es sin lugar a duda uno de los desafíos centrales para la universidad del siglo XXI. Existe ya una abundante literatura sobre el tema, y en la propia región latinoamericana se han desarrollado investigaciones específicas (de Wit et al., 2017; Didou Aupetit & Jaramillo de Escobar, 2014; Oregioni & Taborga, 2018; Perrotta, 2016; Wit et al., 2005). Dentro del conjunto de debates que se generan en este campo de estudio, emerge progresivamente la cuestión de las lenguas y de las políticas lingüísticas (Dandrea & Lizabe, 2020; Dandrea & Muñoz, 2018). La teoría de los campos de P. Bourdieu es particularmente interesante para contribuir al análisis de esta cuestión dado que permite establecer la relación que existe entre reproducción social, educación y capital lingüístico (Bourdieu, 1982, 2008; Bourdieu & Passeron, 1970). En investigaciones que hemos realizado con L. Varela movilizamos esta teoría pero en clave internacional, es decir planteando que en

un contexto de internacionalización de la educación superior, la reproducción social implica la inversión de capital (económico, cultural, simbólico y social) en vista de adquirir capital internacional, y que, por lo tanto, el capital y el habitus lingüístico internacional son fundamentales en esas nuevas dinámicas de reproducción (Montoya et al., 2022; Varela, 2020, 2020; Varela et al., 2022).

En agosto de 2022, el gobierno argentino lanzó el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) dirigido a los becarios/as del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) y del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano. Este programa constituye la primera política lingüística universitaria de alcance nacional de Argentina, y es una política de internacionalización. Con el objetivo de hacer una evaluación de este programa, el Laboratorio de Investigación e Innovación en Política y Gestión de Lenguas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF LINGUA) y el equipo de investigación “Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior (PLIES), junto con la coordinación del PFCLE, se asociaron con la especialista Monika Jezak del Instituto de Lenguas Oficiales y Bilingüismo (ILOB/OLBI) de la Université d'Ottawa para desarrollar el proyecto PoLinguAr, presentado en la convocatoria InnovSoc&Tech 2023 de la Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

El proyecto tiene como propósito principal realizar un estudio de impacto del PFCLE, centrado en el análisis de políticas públicas y la política y gestión de lenguas. El PoLinguAr se enmarca en una dinámica de investigación-acción, con el objetivo de colaborar, mediante la producción colectiva de conocimientos, en la creación de escenarios adaptados a las necesidades y oportunidades futuras en materia de política lingüística. Además, busca contribuir a la consolidación de una red de políticas públicas capaz de promover, bajo una perspectiva de gobernanza, una política lingüística que favorezca la internacionalización integral y equitativa del sistema universitario argentino.

Entre las fuentes que fueron puestas a disposición del proyecto PoLinguAr, una de las más relevantes es una base de datos que proviene de una encuesta elaborada por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y enviada al conjunto de becarios/os del programa PROG.R.ES.AR entre la primera y la segunda convocatoria. Esta encuesta recibió 2 195 559 respuestas y brinda valiosa información sobre los idiomas hablados por las/os becarios y las lenguas que quisieran estudiar¹. Otro tipo de fuente al cual se pudo acceder y que resulta

¹ Se referirá de ahora en adelante a estos datos como “datos de la encuesta”.

particularmente relevante son los registros administrativos de aprobación² de los cursos que se detallan a continuación:

- los registros administrativos relativos a las becas PROG.R.ES.AR para el primer y segundo cuatrimestre 2023, con información sobre 177 053 y 106 058 estudiantes respectivamente.
- los registros administrativos relativos a las becas Manuel Belgrano para el año 2022, con información sobre 18 980 estudiantes.

Se propone en este trabajo presentar algunos resultados generales del análisis preliminar que se hizo de parte de estos datos. En primer lugar, se hará una breve reseña histórica del PFCLE. En segundo lugar se analizarán las lenguas habladas y las lenguas de interés a partir de los datos de la encuesta. En tercer lugar, se hará una sociología de la aprobación a partir de los datos de aprobación.

1. El Programa de Formación y Certificación en Lengua Extranjera: breve reseña histórica

A finales de 2019, la política de becas para estudiantes universitarios de bajos recursos, implementada desde la creación del Programa PROG.R.ES.AR en 2014, toma un nuevo impulso. En el Ministerio de Educación, la recién establecida Secretaría de Cooperación y Acciones Prioritarias desarrolla un "sistema de becas" que incorpora tanto el Programa PROG.R.ESAR como el nuevo Programa Manuel Belgrano (lanzado en 2021), el cual se enfoca en estudiantes de carreras estratégicas para el desarrollo del país. Esta nueva política introduce un enfoque integral, donde las becas dejan de percibirse como simples transferencias monetarias y pasan a ser herramientas de apoyo para fortalecer las trayectorias formativas de los/as estudiantes. Este enfoque se concreta a través de varias líneas de acción:

- el incentivo a la formación en Lenguas Extranjeras, lo que supone una ampliación significativa de la oferta y la definición de estrategias para asegurar su llegada a las/os becarias/os en todo el país;
- la puesta a disposición de las/os beneficiarias/os de servicios de Orientación Vocacional y Laboral;
- el desarrollo de un programa de becas internacionales destinado exclusivamente a estos jóvenes.

² Se referirá de ahora en adelante a estos datos como "datos de aprobación".

En este contexto, se crea en agosto de 2022 el PFCLE para becarios/as del PROG.R.ES.AR y del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, coordinado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional de la Secretaría de Cooperación y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación. Los objetivos del programa son:

a) en relación con los/as becarios/as:

- Fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes:
 1. Incrementar y diversificar las experiencias de índole académica.
 2. Consolidar y expandir las competencias expresivas y comunicativas.
 3. Facilitar el acercamiento a manifestaciones culturales diversas.
- Incrementar las competencias lingüísticas e internacionales de becarios/as.
- Certificar las competencias lingüísticas de becarios/as.
- Potenciar el acceso a oportunidades de becas en el exterior, a oportunidades de empleo y al desarrollo de la carrera académica para becarios/as.

b) en relación con las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) participantes:

- Diseñar ofertas integrales de formación en lenguas extranjeras considerando los distintos niveles de dominio y modalidades de enseñanza.
- Implementar las ofertas de formación diseñadas.
- Certificar el logro de las competencias alcanzadas por los becarios/as en el idioma a partir de las ofertas formativas.

La Resolución N° 2321/2022 estableció que, en su primera edición, más de 300 000 estudiantes se beneficiarían del programa, con la participación de 101 Instituciones de Educación Superior (IES) que organizaron 1 080 cursos en línea en seis idiomas (alemán, chino, francés, inglés, italiano y portugués). En el primer cuatrimestre de 2023, la segunda cohorte atrajo a más de 190 000 becarios/as, quienes se inscribieron en 1 676 cursos ofrecidos por 93 IES. La tercera cohorte, convocada en el segundo cuatrimestre de ese mismo año, contó con más de 113 000 participantes. El programa constituye por lo tanto una política impulsada y financiada por el

Estado, que involucró a una gran cantidad de IES y al cual participaron estudiantes ubicados en todo el territorio.

El modelo de operación, que consistió en delegar a las IES la organización y dictado de los cursos a través de una convocatoria no competitiva, ejemplifica el modelo de gobernanza lingüística adoptado en 2019 por el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas³. En la Declaración de ese año, ambos organismos reconocen "el plurilingüismo como una visión estratégica para enfrentar los desafíos de la universidad contemporánea" y reafirman su compromiso de "diseñar e implementar políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes, en coordinación con la Secretaría de Políticas Universitarias". El PFCLE constituye entonces una política lingüística y una política de internacionalización de la educación superior de alcance nacional.

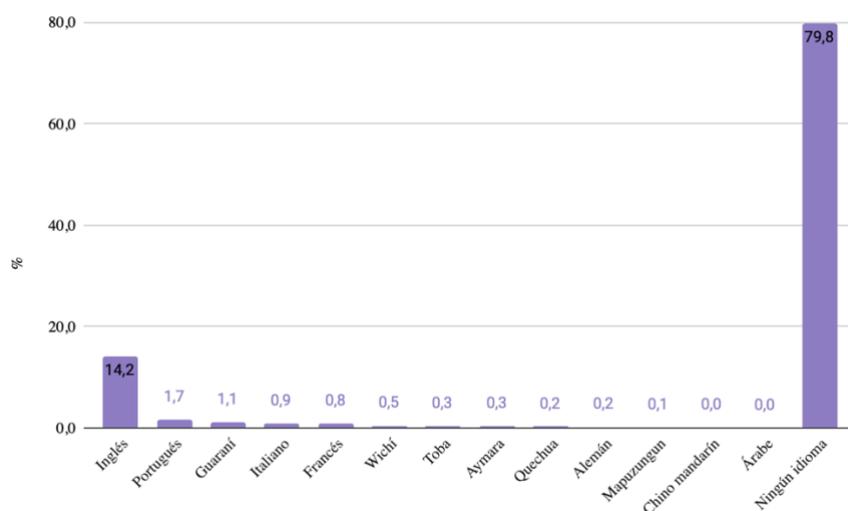
2. Monolingüismo y tropismo anglófilo

El análisis de los datos de la encuesta realizada por el ANSE a las/os becarias/os PROG.R.ESAR brinda un primer dato fundamental: casi el 80 % declara no hablar ninguna otra lengua además del español (Figura 1). Si bien la formulación de la pregunta que aparecía en el cuestionario, “¿Hablás otro idioma además del español?”, es problemática dado que la noción de “hablar” tratándose de lenguas como el inglés o el francés, por un lado; o las lenguas originarias, por otro lado, remite necesariamente a realidades muy diferentes, no deja de sorprender: se trata de una población fundamentalmente monolingüe. Luego aparece que la primera lengua hablada fuera del español es el inglés, mencionada por sólo 14,3 % de las/os encuestadas/os.

³ Véase la Declaración “Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de los objetivos de la universidad argentina”, adoptada el 24 de junio de 2019 por los representantes del Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas:

https://drive.google.com/file/d/1EFdN2hmbqnsKqzxnYjC26Lw5_e0f0iI3/view?usp=sharing.

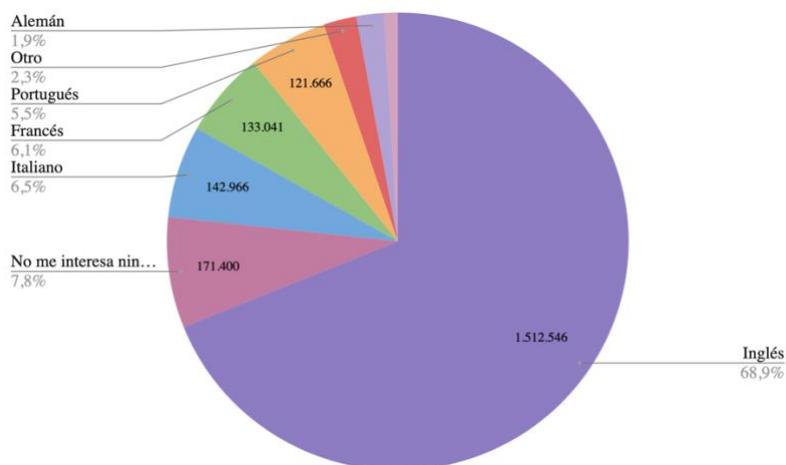
Figura 1 Idiomas hablados por las/os estudiantes PROGRESAR



Cabe luego notar la poca mención de idiomas como el portugués, el italiano o el francés, que tienen cierta presencia histórica en el sistema educativo argentino y en el país. Queda claro que el inglés es *la* otra lengua. Otro elemento que cabe destacar de estos datos es la posición del guaraní, que aparece como tercera lengua, después del portugués y antes que el italiano o el francés.

Se les preguntó luego a estas/os estudiantes qué idioma les gustaría hablar (Figura 2). Aparece entonces claramente que, para casi el 70 % de las/os encuestados, la lengua de interés es el inglés, lo cual indica claramente un tropismo anglófilo: no sólo el inglés es la lengua más hablada, sino que además es la lengua hacia la cual se orientan la mayoría de las/os estudiantes.

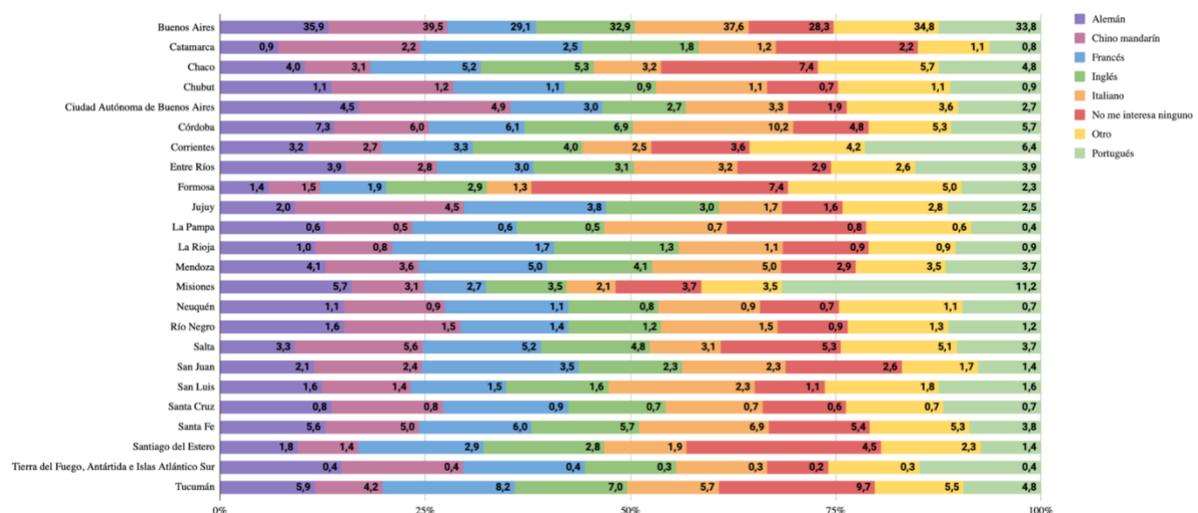
Figura 2 Idioma de interés (estudiantes PROGRESAR)



La segunda lengua de interés es el italiano, y luego el francés y el portugués, con porcentajes similares, lo cual llama la atención dado que estas tres lenguas tienen un estatuto diferente en el país: el italiano es una lengua fundamentalmente presente por la historia migratoria, mientras que en el caso de las dos otras, si bien puede haber en parte una explicación por la historia migratoria, la presencia del francés se explica más por la influencia que tuvo Francia en Argentina, mientras que el portugués está más vinculado con la cercanía y la importancia actual de Brasil. El bajo interés relativo hacia estos tres idiomas es por lo tanto sorprendente: el italiano, pese a la importancia de la historia migratoria, está poco presente; el portugués genera poco interés pese a la cercanía con Brasil; y el francés parece ser poco atractivo, lo cual se debe probablemente a la pérdida de influencia de Francia a nivel internacional.

Es interesante observar que el idioma de interés varía notablemente en función de la provincia, tal como lo muestra la Figura 3. Por ejemplo, se nota que el portugués interesa mucho más a las/os estudiantes de Misiones que a las/os de La Pampa; San Juan es mucho más francófila que Formosa, etc. Si bien el análisis detallado de esta tabla va más allá de las posibilidades de este trabajo, queda claro que hay diferentes perfiles lingüísticos según las provincias, lo cual es revelador de las diferencias que existen entre ellas en cuanto a historia y probablemente en cuanto a las dinámicas de internacionalización.

Figura 3 Idioma de interés por provincia (estudiantes PROGRESAR)

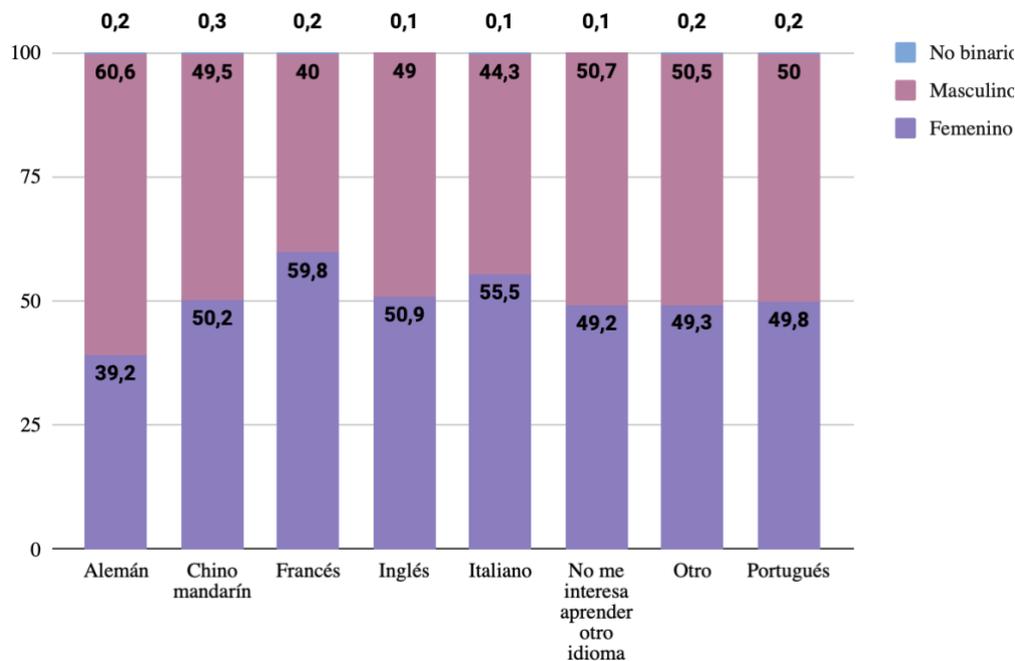


Nota: El número en cada tramo de barra indica el porcentaje con respecto al total del idioma correspondiente: 35,9% de las personas que mencionan alemán están en Buenos Aires. El largo

ocupado por cada idioma en cada Provincia indica el porcentaje correspondiente a ese idioma en la Provincia.

Tal como lo muestra la Figura 4, existen también diferencias notables de género: el alemán parece ser una lengua “masculina” mientras que el francés es “femenino”. El inglés y el portugués son más equilibrado.

Figura 4 Idioma de interés por género



3. Sociología de la aprobación: reproducción social y capital lingüístico

Se propone en esta última parte analizar los datos de aprobación de PROG.R.ES.AR. Estas bases contienen información sobre el género, la provincia de origen del o de la estudiante, la línea de beca que recibe, el tipo de institución de pertenencia, el idioma cursado, el nivel, así como el tipo de dispositivo que utiliza para sus clases. A estas variables se suma la variable relativa a la aprobación del curso, la cual es particularmente interesante desde una perspectiva de evaluación de políticas públicas en la medida en que puede servir como indicador para medir el éxito del programa así como sus limitaciones. De más está decir que el foco puesto en la aprobación no consiste en una reducción de la evaluación a un criterio único, “cuantitativo” y de “rentabilidad”, sino más bien al desarrollo de una estrategia de evaluación y de investigación que, partiendo del material empírico disponible, busca desarrollar una reflexión crítica sobre la política pública estudiada. El análisis detallado de esta variable contribuye a una comprensión

sociológica del programa a partir del momento en que las distintas variables elegidas son consideradas como indicadores gracias a los cuales se miden ciertos fenómenos sociales: el tipo de dispositivo utilizado, por ejemplo, permite aprehender las trayectorias socioeducativas de las/os estudiantes en la medida en que el hecho de disponer de una computadora o de un celular para seguir tomar clases brinda información sobre el entorno de cada estudiante. Del mismo modo, se puede suponer sin necesidad de entrar en una revisión histórica de la enseñanza de idiomas en el país que un/a estudiante de alemán o de francés no tiene el mismo perfil que un estudiante de portugués o de italiano. Lo mismo ocurre con la provincia, el género, el nivel, o las demás variables que se analizan a continuación: se puede considerar que constituyen indicadores que permiten asir desigualdades sociales, culturales y económicas. Al tratar de establecer, a partir de los datos disponibles, la relación entre estas desigualdades y la aprobación del curso, se contribuye a evaluar si el programa logró una de sus metas generales: la democratización del acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el análisis que se propone a continuación se presentarán datos relativos a las becas PROG.R.ES.AR. En este caso, no se registraba ninguna información en cuanto a la aprobación con respecto al 54,2 % de las/os estudiantes. Se indagó en la forma en que se registró la información y, al entender que era práctica común registrar de forma explícita únicamente a quienes aprobaban, se decidió transformar las no respuestas en no aprobados. Se limpió luego la base de datos, la cual quedó constituida por 283 576 individuos, de los cuales 18,1% aprobaron el curso respectivo.

3.1 Análisis general

El análisis de la variable género muestra que el estudiantado del Programa correspondiente a las becas PROG.R.ES.AR era marcadamente femenino: las mujeres representaban el 75,2 % del total. El resto estaba compuesto por individuos masculinos, más 130 no binarios. La diferencia de género en cuanto a la aprobación es muy marcada: el 19,2 % de los individuos femeninos aprobó contra el 14,5 % de los masculinos y el 0 % para los no binarios, porcentaje que contrasta con el 18,1 % promedio. Las 40 889 mujeres que aprobaron, que representan el 79,7 % de los individuos aprobados y el 14 % de la población total, constituyen entonces un grupo mucho más importante que el de los masculinos aprobados, que representan sólo el 20,3 % y 3,7 % respectivamente, es decir 10 419 individuos.

En el caso del idioma, y tal como se muestra en la siguiente tabla, se notan también fuertes diferencias con respecto al porcentaje promedio de aprobación. Algunos idiomas tienen un porcentaje muy superior, particularmente el chino, pero también el alemán o el italiano. En el caso del italiano, es muy probable que se pueda explicar este resultado por la historia migratoria de la Argentina así como por la proximidad lingüística con respecto al español. En el caso del chino y del alemán, es más probable que la diferencia se explique por el perfil sociocultural de las/os estudiantes.

Tabla 1 Cantidad y porcentaje de estudiantes aprobadas/os por idioma

	No aprobó		Aprobó	
	n	%	n	%
Alemán	12 551	73	4 627	26,9
Chino	1 248	69,2	555	30,8
Francés	12 223	91,1	1 199	8,9
Inglés	157 826	83,7	30 762	16,3
Italiano	29 211	70,9	11 979	29,1
Lenguaje de Señas Argentina	214	100	0	0
Portugués	18 908	89,3	2 273	10,7

A la inversa, se observa que ciertos idiomas tienen un porcentaje bajo, como el inglés, pero sobre todo el portugués, el francés y de forma muy notable la LSA, sin ningún individuo aprobado. En inglés, idioma particularmente importante por su volumen, el 83 % de las/os

estudiantes no aprobó. Este grupo representa el 68 % de las/os no aprobados y el 55,7 % de la población total de la base estudiada.

El estudio por nivel, que se presenta en el cuadro siguiente, arroja otra información interesante. Cabe observar en primer lugar que el 49,5 % de las/os estudiantes cursaba un primer nivel, y 41,4 % un nivel dos, por lo cual la población estudiada es esencialmente de los niveles iniciales. Se observa que los niveles uno y dos, con 17,7 % y 16,8 % de aprobación, tienen un porcentaje de aprobación levemente inferior al porcentaje promedio, mientras que los niveles tres y cuatro tienen un porcentaje de 25,5 % y 34,7 %, es decir, notablemente superior.

Tabla 2 Cantidad y porcentajes de estudiantes aprobadas/os por nivel

Nivel	No aprobó		Aprobó	
	n	%	n	%
1	115 643	82,3	24 822	17,7
2	97 711	83,2	19 663	16,8
3	16 404	74,5	5 624	25,5
4	2 423	65,3	1 286	34,7

El análisis más detallado muestra que el 49,8 % de los no aprobados son de nivel uno, y que esa subpoblación constituye el 40,8 % de la población total de la base. En ese sentido, en esta población que participó en el programa, la formación recibida permitió a quienes ya tenían un nivel superior a la formación inicial validar un nuevo nivel pero quienes no tenían nivel previo en el idioma elegido, o sólo un nivel, tuvieron un porcentaje de aprobación levemente menor al promedio. Obviamente, si bien los porcentajes muestran claramente esta tendencia, conviene no perder de vista la dimensión cuantitativa: 24 822 estudiantes validaron un primer nivel.

En cuanto al tipo de institución de pertenencia de las/os estudiantes, se observan también diferencias marcadas: quienes están en una universidad tienen un porcentaje de aprobación de 23,4 %, porcentaje que sólo alcanza al 15,5 % en el caso de los estudiantes de nivel terciario, 14,6 % en el de los de instituciones anotadas en la base como “Institución” y 12,4 % en los de escuelas. El porcentaje de aprobación entre estudiantes universitarias/os y de secundaria presenta entonces una amplitud de más del 10 %.

El análisis de la relación entre el porcentaje de aprobación y la provincia de origen de las/os estudiantes, tal como se presenta a continuación, arroja también diferencias importantes. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) tiene un porcentaje de aprobación del 23,5 %, muy superior al promedio de 18,1 %. Provincias como las de Córdoba, La Pampa y Santa Cruz tienen todas un porcentaje superior a 20 %, mientras que provincias como Santiago del Estero, Catamarca, Formosa y sobre todo Chaco, tienen un porcentaje inferior a 15 %.

Tabla 3 Cantidad y porcentaje de estudiantes aprobadas/os por provincia

Provincia	Cantidad total de estudiantes	Porcentaje de aprobados por provincia
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	9 063	23,5
Córdoba	18 361	21,7
La Pampa	1 487	20,2
Santa Cruz	2 124	20,1
San Luis	5 907	19,6
Mendoza	11 588	19,5
Entre Ríos	10 040	19,4
Santa Fe	14 375	19,4

Buenos Aires	97 593	19,0
Chubut	2 831	18,7
Río Negro	3 365	18,6
Jujuy	12 083	17,0
Neuquén	1 410	17,0
Tucumán	15 549	16,8
Salta	15 183	16,7
San Juan	6 190	16,3
La Rioja	5 241	16,2
Tierra del Fuego, Antártida e Islas Atlántico Sur	735	16,2
Corrientes	12 838	15,8
Misiones	8 559	15,4
Santiago del Estero	8 294	14,6
Catamarca	4 835	14,1
Formosa	5 178	13,3
Chaco	10 545	12,7

Nota: La información en cuanto a la provincia de origen aparecía como dato faltante para 202 individuos, por lo cual la tabla presentada sólo cuenta 283 374 individuos. Para facilitar la lectura, las provincias se ordenan por orden decreciente en función del porcentaje de aprobación.

Cabe recalcar también que la cantidad de estudiantes por provincia es muy disímil. Con 97 593 estudiantes que representan el 34,3 % del total, la provincia de Buenos Aires es la primera

provincia en cantidad. Con un nivel de aprobación superior al promedio de casi 1 %, esta provincia representa el 34,1 % de las/os desaprobadas/os, subpoblación que representa a su vez el 27,9 % del total.

3.2 Análisis del dispositivo utilizado

En el estudio realizado hasta ahora ya se vislumbran tendencias relevantes en cuanto a la aprobación: existen importantes diferencias de género, de idioma, de nivel, de provincia. Desde una postura socio-lingüística, todas estas diferencias nos parecen mostrar la relación entre, por un lado, desigualdades sociales, económicas y culturales, y, por otro lado, la aprobación de la cursada. Se eligió ahondar en esta línea analizando de forma detallada la variable correspondiente al dispositivo utilizado en la cursada (computadora, tablet o celular). La elección de esta variable nos parece sumamente relevante por varias razones. En primer lugar, porque el programa era virtual. La cuestión del dispositivo era entonces clave en la medida que se relacionaba directamente con la forma de acceso a las clases. Estos datos son tanto más importantes que la virtualidad a gran escala se ha constituido en un nuevo paradigma educativo y que, por lo tanto, se puede usar el análisis detallado de estos datos como un insumo para el diseño de futuras propuestas. En segundo lugar, porque el acceso a tal o cual tipo de dispositivo constituye un indicador del nivel social y económico del o de la estudiante. Dados los objetivos del programa, esta variable constituye entonces una variable particularmente interesante.

Lo primero que cabe mencionar es que la gran mayoría de las/os estudiantes (64,7 %) mencionan el celular: sólo el 33,9 % se refiere a la computadora como dispositivo, y el resto a una tablet. Entre quienes usaron celular, el 15,6 % aprobó, porcentaje inferior al promedio de 18,1 %, y notablemente inferior al de quienes usaron computadora, que alcanza el 22,9 %, mientras que la tablet se ubica en un nivel intermedio del 20,8 %. Aquellas personas que no aprobaron y usaban celular representan el 54,6 % del total.

El análisis del género muestra fuertes diferencias: sólo el 31,6 % de las mujeres menciona la computadora, porcentaje que alcanza el 40,6 % en el caso de los individuos masculinos y el 39,2 % para los no binarios. Este dato es particularmente relevante si se tiene en mente lo que se indicó sobre las diferencias de género en cuanto a la aprobación: el porcentaje de aprobación de las mujeres es de 19,2 % mientras que el de los individuos masculinos es de 14,5 % y el de los no binarios es de 0 %. Si, como se mostró, el dispositivo incide en la aprobación, esto

significa que las mujeres tuvieron mayor éxito que los otros géneros pese a estar menos dotadas en computadora, lo cual refuerza entonces las diferencias de género en cuanto al éxito.

Existen también fuertes diferencias en el porcentaje de aprobación en relación con los idiomas estudiados. Tal como lo muestra la tabla siguiente, las/os estudiantes que tomaron cursos de idiomas como el alemán, el chino y el italiano mencionan la computadora en un porcentaje superior al promedio. Estos idiomas son, tal como se mostró, los que tuvieron mayor porcentaje de aprobación. El idioma con menor porcentaje de mención de la computadora es portugués, idioma que también tiene menor porcentaje de aprobación.

Tabla 4 Relación entre dispositivo e idioma

Idioma	Computadora	Celular	Tablet
Alemán	39,5	58,7	1,8
Chino	36,2	61,3	2,4
Francés	32,8	65,6	1,6
Inglés	33,4	65,2	1,4
Italiano	36,6	61,7	1,7
Lengua de Señas Argentina	32,2	66,4	1,4
Portugués	28,6	70	1,4
Total	33,9	64,7	1,5

Nota: Los idiomas se ordenaron por orden decreciente en función de la modalidad “Computadora”.

Este resultado, que a primera vista puede parecer sorprendente, cobra sentido a partir del momento en que se integra una mirada estructural sobre las variables. Efectivamente, el porcentaje de estudiantes de portugués es del 7,5 %, pero en algunas provincias es superior a ese promedio: Misiones (19,4 %), Corrientes (11,8 %), Tierra del Fuego (11,6 %), Entre Ríos

(10,3 %), Formosa (9,2 %) y Chaco (7,9 %). Misiones, Corrientes, Formosa y Chaco se encuentran entre las provincias que menor porcentaje de aprobación tuvieron. A su vez, y tal como se verá más adelante, en éstas provincias el porcentaje de estudiantes con computadora oscila entre 29,6 % y 30,7 %, porcentaje menor al promedio de 33,9 %. En el caso de Entre Ríos y Tierra del Fuego, provincias con un porcentaje de estudiantes de portugués superior al promedio, el porcentaje de estudiantes con computadora es superior al 40 % y, en el caso del Entre Ríos, la aprobación fue superior al promedio.

En el caso de la relación entre dispositivo y nivel, se observan también diferencias importantes. Entre los estudiantes de nivel uno, el porcentaje de estudiantes con computadora es del 29,6 %, es decir, inferior al promedio de 33,9 %. Este porcentaje aumenta progresivamente en cada nivel: pasa a 34,9 % en nivel dos, 50,6 % en el nivel tres y alcanza 59,5 % en el nivel cuatro. El mayor porcentaje en el nivel de aprobación de las/os estudiantes de nivel tres y cuatro se explicaría entonces no sólo porque ya tienen cierto nivel, sino también porque se trata de estudiantes dotados de otros recursos sociales, culturales y económicos. Esto se confirma cuando se analiza la relación entre dispositivo e institución: entre las/os estudiantes universitarias/os, el porcentaje de estudiantes con computadora es de 45,5 %, mientras que en terciario es de 29,5 %. Para las categorías “Escuela” e “Institución”, ese porcentaje es de 21,1 %.

El estudio por provincia, que se muestra a continuación, aporta elementos que van en el mismo sentido. El porcentaje de estudiantes con computadora oscila entre 52,3 % y 18,1 %. Las provincias de La Pampa, Neuquén, CABA, Río Negro, Santa Cruz, Chubut, Córdoba, Tierra del Fuego, Entre Ríos, San Luis y Santa Fe tienen porcentajes superiores a 40 %; mientras que provincias como Jujuy, Tucumán y particularmente Santiago del Estero tienen porcentajes inferiores a 23 %.

Tabla 5 Porcentaje de computadora, celular y tablet por provincia

Provincia	Computadora	Celular	Tablet
La Pampa	52,3	45,2	2,5

Neuquén	49,2	49,6	1,1
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	47,5	50,4	2,1
Río Negro	47,4	50,8	1,8
Santa Cruz	47	51,6	1,4
Chubut	44,7	53,7	1,6
Córdoba	43,9	55	1,1
Tierra del Fuego, Antártida e Islas Atlántico Sur	41,1	55,8	3,1
Entre Ríos	40,9	58	1,1
San Luis	40,8	58,2	1
Santa Fe	40,4	58,4	1,2
Buenos Aires	36,7	61,6	1,7
Mendoza	34,1	64,5	1,4
Chaco	30,7	68,2	1,1
La Rioja	29,9	69,1	1,1
Misiones	29,8	69,3	1
Corrientes	29,6	69,5	0,9
Formosa	23,5	75,6	0,9
San Juan	23,5	75,7	0,9
Catamarca	23,2	76	0,8

Salta	23,1	75,7	1,2
Jujuy	21,9	77	1,1
Tucumán	21,3	77,9	0,8
Santiago del Estero	18,1	76,5	5,4
Total	33,9	64,7	1,5

Nota: Las provincias se ordenan por orden decreciente en función del porcentaje de computadora.

Si se tiene en mente lo que se señaló anteriormente sobre la relación entre provincia y aprobación, se puede suponer que existe cierta correspondencia. Las provincias de Córdoba, La Pampa, Santa Cruz y CABA tienen a la vez una aprobación alta y un porcentaje alto de computadoras. En esos aspectos, se oponen a Chaco, Formosa, Catamarca, Santiago del Estero, Misiones y Corrientes, vislumbrándose así una geografía que opone las provincias del centro y del sur, más dotadas y más exitosas, a provincias del norte, menos dotadas y menos exitosas.

Conclusiones

Lo primero que emerge del análisis de estos datos es el alcance del programa, tanto por la cantidad de estudiantes que participaron como por la cantidad de instituciones de educación superior involucradas. Luego, aparece claramente la relevancia de los datos generados en la propia gestión para el análisis de la relación entre idiomas e internacionalización de la educación superior. El monolingüismo dominante y el tropismo anglófilo son reveladores de las evoluciones históricas y educativas del país, así como de las tendencias culturales internacionales actuales. A su vez, estos datos son particularmente interesantes para proceder a un análisis sociolingüístico de las/os estudiantes a nivel nacional, por ejemplo, a través del estudio de las diferencias y similitudes entre provincias. Por último, el estudio de la aprobación muestra las limitaciones del programa: si bien no cabe duda de que, por su alcance, fue exitoso, no dejan de percibirse dinámicas de reproducción social en el sentido que las desigualdades socioeducativas impactaron en la aprobación. De ahí la relevancia de una evaluación crítica del PFCLE para identificar nuevas formas de desarrollar una política lingüística democrática e inclusiva al servicio de la internacionalización de la educación superior argentina.

Bibliografía citada

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Dandrea, F., & Lizabe, G. (Eds.). (2020). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*. UniRío Editora.
- Dandrea, F., & Muñoz, M. D. (2018). Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior: Diseño Glotopolítico Institucional basado en la gestión de redes. En M. S. Oregioni & A. M. Taborga (Eds.), *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina* (pp. 505–513). Grafikart.
- de Wit, H., Gacel-Ávila, J., & Knobel, M. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 2, 1–5. <https://doi.org/10.14482/esal.2.10151>
- Didou Aupetit, S., & Jaramillo de Escobar, V. (Eds.). (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina. Un Estado del Arte*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Montoya, V., Salas, V., & Varela, L. (2022). De las competencias lingüísticas al capital internacional: El francés en las trayectorias profesionales de ingenieros ex becarios argentinos en Francia. En P. Chardenet & E. Lousada (Eds.), *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: Dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais*. (pp. 17–69). Letraria.
- Oregioni, M. S., & Taborga, A. M. (2018). *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina*. Grafikart.

- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales*. Institut de Estudio y Capacitación (Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Varela, L. (2020). Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional? En F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo* (pp. 140–167). UniRío Editora.
- Varela, L., Montoya, V., Verdelli, A., Müller, F., & Rivera, A. (2022). Internacionalización de la Educación Superior y lenguas: Diagnósticos para el diseño de políticas. En N. Fernández Lamarra & P. García (Eds.), *Educación básica y universidad: Problemas, políticas e innovación: Vol. V* (pp. 327–350). EDUNTREF.
- Wit, H. de, Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Banco Mundial-Mayol Ediciones.