

# TIC, políticas lingüísticas y reproducción social en la educación superior argentina: lecciones del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras.

## *ICT, Language Policies and Social Reproduction in Argentine Higher Education: Lessons from the Foreign Language Training and Certification Program.*

Por Víctor MONTOYA<sup>1</sup>, Valentina SALAS GANDUR<sup>2</sup> y Mercedes FOLIGNA<sup>3</sup>.

Montoya, V., Salas Gandur, V. y Foligna, M. (2026). TIC, políticas lingüísticas y reproducción social en la educación superior argentina: lecciones del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 81-97.

### Resumen

Este artículo examina el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE), implementado en Argentina (2022–2023) para becarias/os de PROGRESAR y Manuel Belgrano. De alcance nacional y dictado íntegramente en modalidad virtual, ofreció formación en idiomas articulando inclusión e internacionalización en un contexto de marcadas desigualdades. Desde un enfoque bourdieusiano, se analiza el PFCLE como política lingüística, interrogando su capacidad para ampliar el acceso o reproducir desigualdades, con especial atención al papel de las TIC. En primer lugar, se revisa la relación entre TIC, desigualdad y políticas de inclusión digital en América Latina y Argentina, como marco para la presentación del PFCLE. En segundo lugar, se desarrolla un estudio basado en 283.576 registros administrativos del programa, encuestas e informes docentes. Los resultados muestran que las tasas de aprobación varían según género, idioma, nivel, provincia y dispositivo, y que el acceso a computadora se asocia sistemáticamente con mejores resultados. Las voces docentes corroboran estas limitaciones, señalando problemas de conectividad, disponibilidad de dispositivos y competencias digitales. Se concluye que, aunque el PFCLE alcanzó una cobertura inédita, su potencial inclusivo estuvo condicionado por factores tecnológicos, sociales y territoriales.

**Palabras Clave** políticas lingüísticas / TIC / desigualdad / internacionalización de la educación superior / Argentina

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / vmontoya@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-3890-8834>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / valentinasalas7@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-2253-4424>

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / mfoligna@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0008-7934-5525>

## Abstract

This article examines the Foreign Language Training and Certification Program (PFCLE), implemented in Argentina (2022–2023) for recipients of the PROGRESAR and Manuel Belgrano scholarships. National in scope and delivered entirely online, the program offered language training while seeking to articulate inclusion and internationalization in a context marked by significant inequalities. From a Bourdieusian perspective, the PFCLE is analyzed as a language policy, questioning its capacity to expand access or to reproduce inequalities, with particular attention to the role of information and communication technologies (ICT). First, the article reviews the relationship between ICT, inequality, and digital inclusion policies in Latin America and Argentina, as a framework for presenting the PFCLE. Second, it develops a study based on 283.576 administrative records from the program, as well as surveys and instructors' reports. The results show that approval rates vary according to gender, language, level, province, and device used, and that access to a computer is systematically associated with better outcomes. Instructors' testimonies corroborate these limitations, pointing to problems of connectivity, device availability, and digital skills. The article concludes that, although the PFCLE achieved unprecedented coverage, its inclusive potential was conditioned by technological, social, and territorial factors.

**Key words** language policy / ICT / inequality / internationalization of higher education / Argentina

## Introducción

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado transformaciones significativas en múltiples dimensiones de la vida social. En el ámbito educativo, en particular, estas tecnologías han reconfigurado las formas de acceso al conocimiento, los modos de enseñanza y aprendizaje, y los factores de inclusión y exclusión. La digitalización de los sistemas educativos ha ido acompañada de procesos de internacionalización y de reformas orientadas a ampliar la cobertura y diversificar las ofertas formativas. En América Latina, esta dinámica se ha desplegado en un contexto de desigualdades estructurales persistentes, lo que plantea desafíos específicos en términos de equidad y acceso efectivo a las TIC. En la Argentina, estos procesos se expresan con particular intensidad en el nivel superior, donde confluyen —de forma cada vez más compleja— políticas de internacionalización, estrategias de digitalización y programas orientados a promover la inclusión.

El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE), implementado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (DNCI) del Ministerio de Educación (ME) de Argentina durante los años 2022 y 2023, constituye un caso de estudio particularmente relevante para analizar esa confluencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo fue ofrecer cursos de lenguas a estudiantes beneficiarias/os de las becas de los programas de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y Manuel Belgrano, al tiempo que buscó fortalecer la enseñanza de idiomas en las instituciones de educación superior del país. Con cientos de miles de estudiantes y más de un centenar de instituciones participantes, el PFCLE constituye la primera política lingüística<sup>4</sup> universitaria de alcance nacional en Argentina. Más allá de su carácter inédito, la gestión del programa generó un volumen significativo de datos que permite estudiar a gran escala características sociolingüísticas de una población históricamente marginada de estas oportunidades, ofreciendo una fuente empírica valiosa para analizar la articulación entre políticas lingüísticas —y, en un sentido más amplio, educativas—, el acceso a las TIC y las desigualdades sociales.

Anclado en una perspectiva bourdieusiana, atenta a los procesos de reproducción social a través de la transmisión y legitimación del capital cultural mediante la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970), y considerando sus reconfiguraciones en contextos de mundialización (Wagner, 2014), este artículo se propone desarrollar una evaluación crítica del PFCLE, indagando en qué medida su implementación logró ampliar el acceso a la formación en lenguas o, por el contrario, reprodujo desigualdades preexistentes. En efecto, en una formación social determinada, la cultura legítima no es otra cosa que una arbitrariedad cultural dominante, cuyo desconocimiento constituye el fundamento de las contradicciones que atraviesan tanto las intenciones populturales de “liberar” a las clases dominadas mediante el acceso a la cultura dominante, como los proyectos populistas que buscan legitimar las culturas dominadas por decreto (Bourdieu y Passeron, 1970, pp. 38–39)<sup>5</sup>: la lógica de la reproducción social tensiona, así, cualquier intento de democratización cultural, como es el caso del PFCLE.

Por otro lado, la sociología estructural de la lengua propuesta por Bourdieu (1982), que busca establecer la relación entre sistemas estructurados de diferencias lingüísticas sociológicamente pertinentes y sistemas igualmente estructurados de diferencias sociales, enfatiza que la competencia necesaria para hablar la lengua legítima depende de la posesión de capitales económico, cultural, social y simbólico, que retraduce y refuerza distinciones sociales. Focalizarse en las TIC constituye, en este sentido, una estrategia metodológica pertinente, dado que —como se mostrará más adelante— su distribución es desigual: éstas operan tanto como un indicador del nivel socioeducativo de las/os becarias/os como un factor de reproducción social dentro de un programa desarrollado íntegramente en modalidad virtual.

Esta dimensión adquiere aún mayor relevancia en un contexto de internacionalización de la educación superior, en el cual la adquisición de lenguas extranjeras reviste un carácter estratégico que trasciende la mera incorporación de “competencias”: implica la acumulación de un capital y un habitus lingüístico internacional que habilita, a su vez,

---

<sup>4</sup> Según Calvet (2013), una política lingüística constituye un conjunto de decisiones conscientes sobre las relaciones entre lengua(s) y vida social, y planificación lingüística.

<sup>5</sup> Traducción propia.

la posibilidad de acumular capital internacional (Montoya et al., 2022; Varela, 2020). En este escenario, las TIC no solo median los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino que también condicionan las formas de acceso a estos conocimientos y a lo internacional, configurando así nuevas dinámicas de inclusión y exclusión. En este marco, el PFCLE constituye un caso privilegiado para interrogar hasta qué punto una política lingüística con orientación inclusiva logra efectivamente contrarrestar las desigualdades o las reproduce.

Antes de proseguir, es imprescindible subrayar que el enfoque crítico adoptado no desconoce los logros del programa, ni mucho menos el esfuerzo de las autoridades estatales y universitarias, así como de la comunidad docente. Al contrario, el punto de partida es el reconocimiento del éxito del PFCLE, tanto en términos de cobertura como de capacidad de implementación en un contexto post-pandémico. La mirada crítica que se propone busca, precisamente, contribuir al fortalecimiento de futuras políticas públicas de esta naturaleza, identificando los factores que condicionan su efectividad en términos de justicia educativa.

El análisis se basa en los registros administrativos de los 283.576 becarios/as del programa PROGRESAR que participaron en el PFCLE durante el primer y el segundo cuatrimestre de 2023, complementados con informes institucionales y encuestas realizadas a referentes del programa. El artículo se organiza en dos partes. Primero, se abordan las relaciones entre desigualdad, tecnologías digitales y educación en Argentina, mediante un análisis del acceso a las TIC, una revisión de las principales políticas públicas de inclusión digital y, finalmente, una presentación del PFCLE. Luego, se desarrolla un análisis basado en los datos generados por el programa, que articula un estudio estadístico general con una exploración del punto de vista docente, con el objetivo de identificar las dinámicas de reproducción.

## **1. Desigualdad, TIC y educación en Argentina**

### **1.1. Diferencias de acceso a las TIC**

Desde su difusión inicial en la década de 1990, impulsada por la expansión del acceso a internet y a computadoras personales, y posteriormente con su masificación a través de la telefonía móvil durante los años 2000, las TIC adquirieron un peso creciente en nuestras sociedades. A medida que se consolidaba su presencia en la vida cotidiana, también se intensificaron los debates en torno a su vínculo con la desigualdad. Ya en 2005, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) advertía que “el acceso a las TIC y su uso replican la heterogeneidad típica de las sociedades latinoamericanas” (Cecchini y CEPAL, 2005, p. 5), y señalaba que la “brecha digital” está determinada por variables estructurales como el ingreso, el nivel educativo y la ubicación geográfica, e influida por dimensiones socioeconómicas como el género, la edad y la pertenencia étnica.

Estudios contemporáneos del PFCLE sobre TIC en Argentina confirman la existencia de una asociación significativa entre las condiciones socioeconómicas, educativas y territoriales de los hogares y su inclusión digital. Moyano (2020)<sup>6</sup> muestra que una persona que habita en un hogar en situación de pobreza tiene 1,7 veces más probabilidades de registrar un acceso parcial o nulo a las TIC, en comparación con una persona no pobre. Asimismo, quienes pertenecen al nivel socioeconómico más bajo tienen una probabilidad 10,8 veces mayor de estar en situación de exclusión digital que los de niveles más altos. El análisis también evidencia que las personas que viven en hogares con escolaridad media muy baja tienen una probabilidad 23 veces superior de estar excluidas digitalmente respecto de quienes habitan en hogares con altos niveles educativos (Moyano, 2020).

En esta línea, el informe del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) sobre acceso y uso de TIC en la población mayor de cuatro años revela altos niveles de conectividad en los hogares urbanos del país, aunque atravesados por marcadas desigualdades socioeducativas y territoriales (INDEC, 2023). En términos generales, 62,6 % de los hogares urbanos cuenta con al menos una computadora, mientras que el acceso a internet alcanza

---

<sup>6</sup> El estudio citado se basa en la Encuesta Permanente de Hogares que sólo considera los 31 aglomerados urbanos.

92,1 %. Sin embargo, estos promedios nacionales ocultan fuertes disparidades regionales: el porcentaje de hogares con computadora varía desde 84,1 % en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) hasta 44,5 % en el aglomerado de Gran Resistencia. A escala regional, las diferencias también son significativas, con valores que oscilan entre 71,1 % en la Patagonia y 55,2 % en el Noroeste, e incluso dentro de las regiones, como lo evidencia la diferencia entre CABA (84,1 %) y los partidos del Gran Buenos Aires (61,7 %).

Según el propio informe, “el uso de computadora aparece más relegado en relación con el uso de las otras tecnologías relevadas” (INDEC, 2023, p. 11). Los niveles más bajos se registran en Gran Tucumán-Tafí Viejo (21,8 %) y Concordia (22,3 %), mientras que los más altos se observan en Ushuaia-Río Grande (61,9 %), Viedma-Carmen de Patagones (57,3 %) y CABA (56,7 %). El uso también varía significativamente según el nivel educativo del hogar: mientras que el promedio general es de 39,2 %, apenas alcanza 9,6 % entre quienes tienen solo primaria completa, y asciende a 68,2 % entre quienes poseen estudios superiores o universitarios completos. En el grupo etario de 18 a 29 años —coincidente con la población del programa PROGRESAR— el uso de computadoras alcanza 48,4 %. En ese grupo, la frecuencia de uso aumenta con el nivel educativo: 31,1 % entre quienes no completaron la secundaria, 38,1 % entre quienes la finalizaron y más de 72 % entre quienes cursaron estudios superiores (completos o no).

La geografía desigual del acceso y uso de las TIC guarda una estrecha correspondencia con la distribución territorial del índice de desarrollo humano (IDH), que refleja en buena medida las históricas asimetrías regionales del país. Las provincias del norte (Chaco, Formosa, Santiago del Estero, Jujuy y Tucumán) se ubican entre las que presentan los niveles más bajos de IDH (Tabla 1), lo cual evidencia desigualdades persistentes. En el extremo opuesto, las provincias patagónicas (Santa Cruz, Tierra del Fuego y Chubut) exhiben los valores más altos, junto con CABA, que se destaca por una posición claramente superior, mientras que las regiones del centro y Cuyo —incluyendo Córdoba, Santa Fe, Mendoza y La Pampa— tienden a ocupar una posición intermedia a elevada. Este panorama confirma la existencia de una desigualdad territorial, donde el norte concentra los mayores desafíos en términos de desarrollo humano.

**Tabla 1. Índice de desarrollo humano por jurisdicción (Argentina, 2022)**

Jurisdicción	IDH (2021)
Chaco	0,808
Formosa	0,822
Neuquén	0,832
Santiago del Estero	0,833
Entre Ríos	0,836
San Juan	0,838
Corrientes	0,839
Jujuy	0,840
La Rioja	0,840
Santa Fe	0,841
Córdoba	0,841
Tucumán	0,841
Misiones	0,842
Buenos Aires	0,842
San Luis	0,843
Catamarca	0,844
Salta	0,844
Río Negro	0,844
Mendoza	0,848
Santa Cruz	0,854
Tierra del Fuego	0,856

Chubut	0,858
La Pampa	0,861
CABA	0,882
País	0,847

Fuente: PNUD, 2022.

El análisis realizado permite situar el acceso y el uso de las TIC como dimensiones estructuradas por desigualdades sociales, educativas y territoriales. Estas desigualdades no solo expresan brechas materiales, sino que configuran condiciones diferenciales de participación en entornos educativos mediados por tecnologías. En este sentido, el lugar que las TIC ocupan en las políticas públicas vinculadas a la educación y la inclusión constituye un aspecto central para comprender las tensiones entre ampliación de derechos y reproducción social.

## 1.2. Educación, políticas de inclusión y TIC en Argentina

Durante las últimas décadas, las políticas asociadas a las TIC se consolidaron como un eje central en las agendas educativas latinoamericanas. Su impulso inicial, en los años 80 y 90, se dio en un contexto de reforma estatal y liberalización económica.

En un primer momento predominó una visión optimista, que atribuía al avance tecnológico la capacidad de garantizar el progreso y la integración de los países latinoamericanos más pobres en la economía mundial (Lago Morales, 2015). Posteriormente, las TIC fueron concebidas como herramientas intrínsecamente democratizadoras, capaces de garantizar una distribución equitativa de oportunidades y mejorar la calidad educativa (Dussel, 2016). En síntesis, generaron grandes expectativas respecto de su potencial transformador en el desarrollo y la inclusión social.

Progresivamente, los países latinoamericanos adoptaron distintos modelos de políticas educativas vinculadas a las TIC. Artopoulos y Kozak (2012) identifican tres etapas en las políticas de inclusión digital: la “era de los laboratorios” (años 90), centrada en la instalación de espacios con computadoras; la “era de los portales” (inicios de 2000), enfocada en contenidos multimediales y plataformas digitales; y la “era de los móviles” (finales de 2000 y comienzos de 2010), que incorporó dispositivos móviles como recursos pedagógicos. En este último marco surgieron los modelos Uno a Uno, basados en la entrega de un dispositivo a cada estudiante, que se difundieron rápidamente en la región (Moguillansky et al., 2016).

La incorporación de las TIC en América Latina fue desigual en alcance y velocidad (Lugo, 2010), pero presenta rasgos comunes: predominio de iniciativas estatales, inscripción en agendas de inclusión social y digital, y rápida difusión (Navarrete Cazales et al., 2020). Sin embargo, muchas políticas carecieron de continuidad y de evaluaciones sistemáticas (Lugo y Delgado, 2020), lo que impidió impactos duraderos y reforzó la necesidad de planificaciones estratégicas sostenidas.

En Argentina, las políticas vinculadas a TIC de los años noventa se desplegaron en un contexto de reformas estructurales caracterizado por descentralización, privatización y desregulación de servicios sociales, con una retórica de eficiencia estatal que tendió a diluir responsabilidades (Feldfeber y Gluz, 2011). Se sancionaron leyes que transformaron el sistema educativo: transferencia de las instituciones de dependencia nacional hacia las provincias, definición de Contenidos Básicos Comunes, centralización de decisiones en el gobierno nacional e incorporación en la educación superior de un modelo evaluador asociado a la calidad educativa. A su vez, se implementaron políticas de carácter asistencial destinadas a poblaciones específicas y se desarrollaron programas que se focalizaron en la pobreza extrema, más que en la superación de la desigualdad, lo que configuró una relación de tutela con los sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las primeras políticas TIC de esta etapa respondieron al modelo de equipamiento de las escuelas. Ejemplo de ello fue el “Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media” (PRODYMES II, 1996), que transformó bibliotecas en Centros de Recursos Multimediales e instaló laboratorios de informática. También el Plan Social Educativo (1993)

incorporó propuestas TIC para sectores con necesidades básicas insatisfechas. Sin embargo, la Ley Federal de Educación (1993) careció de una orientación integral sobre su papel en la política educativa, limitándose a respuestas fragmentarias (Barrionuevo, 2007).

Tras un período de inestabilidad, el gobierno de N. Kirchner (2003) impulsó una agenda centrada en la ampliación de derechos y la inclusión social. En educación, se instaló la noción de “inclusión con calidad”, entendida como la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para toda la ciudadanía (Feldfeber y Gluz, 2019). En 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional, que definió la educación como bien público y responsabilidad del Estado. La nueva legislación estableció la extensión de los años de obligatoriedad, la implementación de propuestas de escolarización alternativas y el desarrollo de políticas socioeducativas destinadas a fortalecer las trayectorias de las/los estudiantes, como la Asignación Universal por Hijo, condicionada, entre otras cosas, a la asistencia escolar (Gluz y Feldfeber, 2021). También implementaron políticas de ampliación en el sistema de educación superior, con la creación de nuevas universidades públicas y el programa PROGRESAR, dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años, que promovió su incorporación en distintas áreas y niveles formativos (Chiroleau, 2018).

En este marco, se relanzó el portal educativo Educ.ar<sup>7</sup>, que presentó diferentes líneas de acción: producción de contenidos educativos multimediales, capacitación docente mediante cursos a distancia o presenciales, y participación en la Campaña Nacional de Alfabetización. Luego, en 2010, con el auge de los modelos Uno a Uno surgió el Programa Conectar Igualdad (PCI) (2010-2018), orientado a reducir la brecha digital mediante la entrega masiva de computadoras y la promoción de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje utilizando las TIC, constituyéndose en la primera política de inclusión digital de alcance universal (Ibañez, 2022).

En 2016, el PCI inició una retirada progresiva, que coincidió con la disminución del presupuesto educativo destinado a las iniciativas de inclusión digital. En este marco se inició el programa Escuelas del Futuro, centrado en la formación de recursos humanos, alineados con los programas nuevos de robótica o programación; y la creación de laboratorios virtuales, recursos de realidad virtual y plataformas educativas, lo que implicó un abandono del modelo Uno a Uno (Ibañez, 2022).

En 2018 se aprobó el Programa Aprender Conectados (PAC), que sustituyó la noción de “inclusión” por la de “alfabetización digital” (Tourn, 2022). Aunque se presentó como un modelo superior a la mera distribución tecnológica, su alcance real se limitó a un número reducido de estudiantes por institución, alejándose de la lógica universalista del PCI.

La pandemia de COVID-19 impulsó la implementación de estrategias de inclusión digital, como el programa *Seguimos Educando* y el *Plan Federal Juana Manso*, que incluyó plataformas educativas, recursos federales, formación docente a distancia y entrega de computadoras a estudiantes sin acceso.

En este período, algunos discursos plantearon la emergencia como oportunidad para transformar los sistemas educativos y saldar las demandas insatisfechas de inclusión digital. Pero estas narrativas se enfrentaron a un territorio desigual: mientras algunas instituciones sostuvieron clases mediante videoconferencias, la mayoría de las escuelas dependieron principalmente de WhatsApp (Artopulos y Huarte, 2022). La digitalización estuvo supeditada en gran medida a la capacidad de implementación de las escuelas, directivos y docentes, lo que generó experiencias diversas y favoreció un proceso de “plataformización silvestre”, esto es, “una situación donde las/las docentes y las escuelas van haciendo lo que pueden con aquello que encuentran a disposición, sin una guía clara de las políticas gubernamentales” (Artopulos y Huarte, 2022; p.126).

El recorrido histórico de las políticas TIC en Argentina revela numerosos avances y discontinuidades, dejando una certeza fundamental: las TIC no constituyen por sí mismas elementos de inclusión, sino que requieren medidas gubernamentales sistemáticas que fortalezcan su impacto y su sostenibilidad (Lizabe, 2020). La excepcionalidad de

---

<sup>7</sup> El portal educ.ar es el portal educativo creado por el Ministerio de Educación de Argentina en 2000 con el objetivo de brindar recursos digitales para docentes y estudiantes.

la pandemia dejó cambios duraderos, como la persistencia de prácticas digitales, la revisión de metodologías didácticas y la visibilización de las desigualdades digitales. En este contexto, el pasaje a la virtualidad dio lugar a experiencias innovadoras que difícilmente hubieran surgido sin esa coyuntura, como el PFCLE.

### 1.3. El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras

En este proceso de transformación educativa recién descrito, las lenguas extranjeras han adquirido un lugar estratégico, especialmente ante la creciente internacionalización de la educación superior, que reforzó la necesidad de implementar políticas lingüísticas específicas (Zonana, 2020). Es en este marco que se desarrolla el PFCLE, que constituye no solo una política educativa, sino también una política lingüística.

Históricamente, la oferta de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino fue limitada y socialmente estratificada. Si bien se incorporó formalmente en la escuela secundaria hacia fines del siglo XIX, recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N.º 26.206/2006) se universalizó el acceso en el marco de la escolaridad obligatoria (Giménez, 2021). La Ley de Educación Superior N° 24521, sancionada en 1995, carece de disposiciones específicas que orienten la enseñanza de lenguas extranjeras (Acosta y Zonana, 2019). Pese a no existir políticas institucionales sistemáticas, la enseñanza de idiomas en este nivel mantuvo un carácter predominantemente centrado en la comprensión lectora (Magno, 2016).

En los últimos años, no obstante, diversas iniciativas promovidas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) orientadas a fortalecer la internacionalización universitaria comenzaron a visibilizar la necesidad de incorporar la dimensión lingüística en la agenda. En ese marco se organizó el Primer Seminario sobre Gobernanza Lingüística en el sistema universitario argentino, realizado en 2019 en el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. La iniciativa, dirigida a actores de la gestión universitaria, se propuso posicionar el plurilingüismo como una visión estratégica de la política universitaria nacional. En esa ocasión, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) firmaron una declaración conjunta que reafirmó la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas en la región, y comprometió a las instituciones a implementar políticas lingüísticas integrales, orientadas a la inclusión, la integración regional y el fortalecimiento de la calidad formativa.

En respuesta a esas recomendaciones, el Ministerio de Educación lanzó en 2022 el PFCLE, fijando objetivos específicos para estudiantes becarios/os e instituciones participantes. En el primer caso, buscó fortalecer las trayectorias académicas mediante el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y culturales; certificar saberes; y ampliar las oportunidades de formación, inserción laboral y movilidad académica. Para las universidades e institutos superiores, buscó promover ofertas integrales de formación en lenguas extranjeras y garantizar la certificación de los aprendizajes.

En línea con estos objetivos, el PFCLE se implementó como una iniciativa de alcance nacional, orientada a la inclusión y basada en el uso intensivo de TIC. En un contexto marcado por el impacto de la pandemia, el programa fue diseñado íntegramente en formato virtual y buscó garantizar la participación estudiantil en todo el territorio nacional. Se ofrecieron seis lenguas extranjeras (alemán, chino mandarín, inglés, italiano, francés y portugués) y la Lengua de Señas Argentina (LSA), organizadas en distintos niveles y modalidades de enseñanza. Los cursos, de 64 horas, combinaron instancias sincrónicas y asincrónicas y se dictaron en comisiones de entre 30 y 50 estudiantes. La convocatoria institucional abarcó universidades nacionales y provinciales de gestión pública, así como institutos de formación docente públicos y privados, en articulación con el Ministerio de Educación.

La trayectoria reciente de las políticas lingüísticas en Argentina, marcada por una progresiva institucionalización y una creciente articulación con los principios de inclusión e internacionalización, encuentra en el PFCLE una expresión concreta y ambiciosa. Su alcance nacional, diseño virtual y orientación a poblaciones históricamente marginadas lo convierten en una experiencia singular para analizar la relación entre enseñanza de lenguas, desigualdades y uso de TIC. La magnitud de su implementación y la riqueza de los datos generados ofrecen una

oportunidad inédita para examinar cómo se distribuyen las condiciones de acceso y aprobación en el marco de una política lingüística inclusiva.

## 2. Políticas públicas y reproducción social

Partiendo del contexto previo, esta parte aborda el análisis empírico de los datos con el fin de examinar cómo ciertas desigualdades inciden en los resultados del programa. En primer lugar, se explora la relación entre las tasas de aprobación y variables como género, provincia de origen, idioma cursado, nivel acreditado y tipo de dispositivo utilizado. Entre ellas, la variable “dispositivo” —y particularmente el acceso a una computadora— se considera un indicador indirecto del nivel socioeducativo de las/os becarias/os. En segundo lugar, se incorpora el análisis de la voz docente, con el propósito de aportar otra mirada y contextualizar los resultados. En conjunto, estos enfoques permiten indagar en las condiciones de participación, las posibles lógicas de reproducción social presentes y la jerarquía social de las lenguas.

### 2.1. Análisis estadístico de la aprobación

El análisis parte de los registros administrativos del PFCLE, que corresponden a 283.576 observaciones relativas a la asistencia de becarios/as PROGRESAR que participaron en el programa durante el primer y segundo cuatrimestre 2023. Primero, se examinarán los porcentajes de aprobación según variables relevantes para este estudio: género, idioma, nivel y provincia de origen. Luego, se realizará un análisis específico del tipo de dispositivo utilizado para cursar, con el fin de indagar las desigualdades de acceso y uso de las TIC.

El dato inicial clave, que servirá como punto de referencia, es que solo 18,1 % de los registros corresponden a casos con aprobación<sup>8</sup>. Si bien la ausencia de datos comparables —tanto respecto de otros programas como de poblaciones equivalentes— dificulta la interpretación de este valor, el resultado no deja de ser llamativo: la amplia mayoría de las participaciones no culminaron con una aprobación. No obstante, es preciso evitar una lectura exclusivamente “productivista” que equipare aprobación con éxito: más allá de los resultados acreditables, la participación en sí puede constituir una instancia valiosa de aprendizaje, socialización y continuidad de la trayectoria educativa de las/os participantes. La baja tasa de aprobación no debe entonces ser leída de manera unívoca como un indicador de fracaso, sino como un dato que requiere ser analizado en función de otras variables que permitan comprender mejor los procesos implicados.

Al considerar la variable género, se observan diferencias significativas en los porcentajes de aprobación: 19,2 % de las observaciones correspondientes a personas que se identificaron como mujeres aprobaron, frente a 14,9 % de los varones y 0 % de quienes se identificaron como no binarios (130 observaciones). Así, las mujeres superan el promedio general, mientras que los varones se sitúan por debajo.<sup>9</sup>

También se observan diferencias significativas según el idioma. La mayor proporción de aprobaciones se registra en chino (30,8 %), seguido por alemán (26,9 %), italiano (29,1 %), inglés (16,3 %)<sup>10</sup>, francés (8,9 %), portugués (10,7 %) y LSA (0 %). Diversos factores pueden explicar estas diferencias: las desigualdades socioeducativas; la proximidad lingüística en el caso del italiano, que, además de ser una lengua romance, constituye una lengua de herencia para ciertos sectores de la población; la posible inadecuación del dispositivo en el caso de LSA<sup>11</sup>; así como el nivel de competencia digital de las/os docentes por idioma.

---

<sup>8</sup> La interpretación de este porcentaje requiere cautela, ya que los datos analizados corresponden a registros de participación y no a individuos únicos: una misma persona pudo haber participado en más de un curso. No puede entonces asumirse que el 18,1 % represente directamente el porcentaje de estudiantes que aprobaron, sino más bien la tasa de aprobación entre el total de participaciones.

<sup>9</sup> En el caso de las personas no binarias, el número reducido de observaciones impide extraer conclusiones estadísticas válidas.

<sup>10</sup> Los registros correspondientes a inglés no aprobado corresponden por sí sólo a 55 % del total de las observaciones.

<sup>11</sup> 66,4 % de las observaciones correspondientes a LSA mencionan el celular.

El porcentaje de aprobación también varía según el nivel: 17,7 % en nivel 1, 16,8 % en nivel 2, 25,5 % en nivel 3 y 34,7 % en nivel 4. La tendencia ascendente se registra en todos los idiomas, aunque con diferencias notables en la magnitud de las variaciones y su relación con el promedio general (Tabla 2). En inglés, por ejemplo, la aprobación pasa de 12,9 % en nivel 1 a 35 % en nivel 4; mientras que en chino los valores son altos en todos los niveles, con una variación más leve: de 30,4 % en nivel 1 a 33,9 % en nivel 2.

Si se acepta la premisa de que el idioma y el nivel constituyen indicadores aproximados del nivel socioeducativo — en tanto permiten inferir diferencias de trayectoria entre, por ejemplo, un/a estudiante de nivel 1 de inglés y otro/a de nivel 4 de alemán—, estos datos permiten sostener que existen desigualdades marcadas en los porcentajes de aprobación: no solo remiten a la lengua cursada o al nivel acreditado, sino que evidencian mecanismos de selección diferencial, es decir de reproducción.

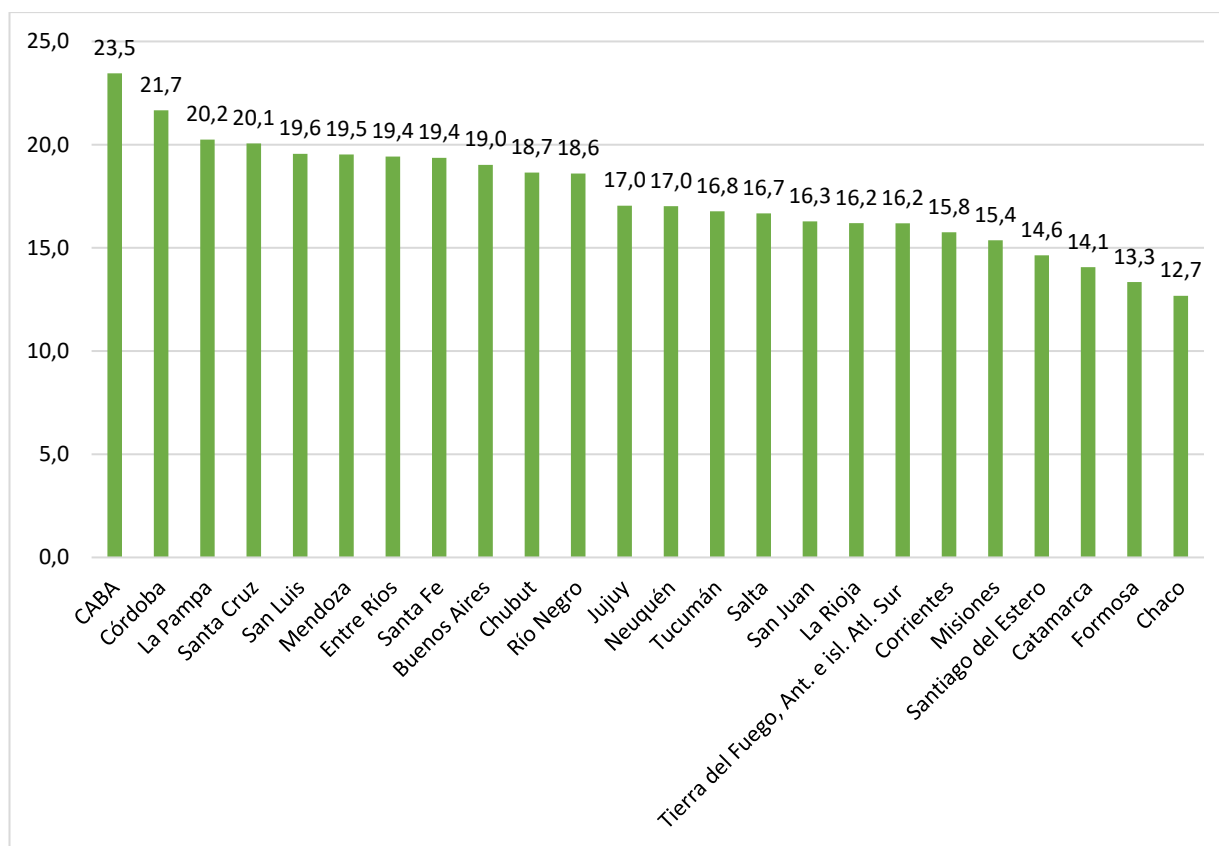
**Tabla 2. Tasa de aprobación según idioma y nivel**

Idioma y nivel	n total	Aprobación (%)
Alemán_1	14648	28,1
Alemán_2	2344	19,9
Alemán_3	164	23,8
Alemán_4	22	27,3
Chino_1	1614	30,4
Chino_2	189	33,9
Francés_1	10323	8,6
Francés_2	2706	10,2
Francés_3	376	8,0
Francés_4	17	0,0
Inglés_1	61718	12,9
Inglés_2	102631	15,8
Inglés_3	20684	25,7
Inglés_4	3555	35,0
Italiano_1	32492	29,2
Italiano_2	7935	28,4
Italiano_3	699	30,3
Italiano_4	64	35,9
LSA_1	186	0,0
LSA_2	27	0,0
LSA_4	1	0,0
Portugués_1	19484	9,6
Portugués_2	1542	22,8
Portugués_3	105	34,3
Portugués_4	50	24,0

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la tasa de aprobación por provincia de origen de las/os estudiantes también revela disparidades significativas (Figura 1). Mientras en CABA la tasa alcanza 23,5 %, en Chaco apenas llega a 12,7 %. La comparación entre el ordenamiento de las provincias según su IDH y el de sus tasas de aprobación muestra una correspondencia notable: las jurisdicciones con menor desarrollo humano tienden a registrar menores porcentajes de aprobación, y viceversa. Esta relación evidencia la persistencia de desigualdades territoriales estructurales que inciden en las condiciones de aprobación en una política educativa que busca ser inclusiva.

**Figura 1. Porcentaje de aprobación por provincia**



Fuente: elaboración propia.

Tras identificar las desigualdades en los porcentajes de aprobación por género, idioma, nivel y provincia de origen, se analiza el dispositivo utilizado para cursar. La base de datos registra tres tipos: teléfono celular, computadora y tablet. Del total de observaciones, 64,7 % corresponde al uso de celular, 33,9 % a computadora y apenas 1,5 % a tablet. Comparado con los indicadores nacionales del INDEC previamente mencionados, estos valores muestran que el acceso a computadoras en esta población es inferior no solo al promedio nacional por hogar, sino también al promedio del grupo etario de 18 a 29 años —núcleo del PROGRESAR— e incluso al de quienes cursaron estudios superiores completos o incompletos. Ello evidencia que las condiciones materiales de cursado son desiguales y que el tipo de dispositivo disponible constituye una variable clave para comprender las lógicas de reproducción en el PFCLE.

Al desagregar el tipo de dispositivo por género, se observan diferencias significativas: 31,6 % de las mujeres utiliza computadora, frente a 40,6 % de los varones y 39,1 % de las personas no binarias, lo que sugiere una desigualdad de acceso a las TIC. El análisis por idioma (Tabla 3) confirma esta tendencia: los cursos de alemán presentan la mayor proporción de uso de computadoras, seguidos por italiano y chino, todos por encima del promedio. En cambio, el portugués es el único idioma con un valor inferior a ese promedio. El ordenamiento de los idiomas según el uso de computadora guarda una notable similitud con el de los porcentajes de aprobación, lo que sugiere la existencia de una jerarquía social entre los idiomas.

**Tabla 3. Dispositivo por idioma**

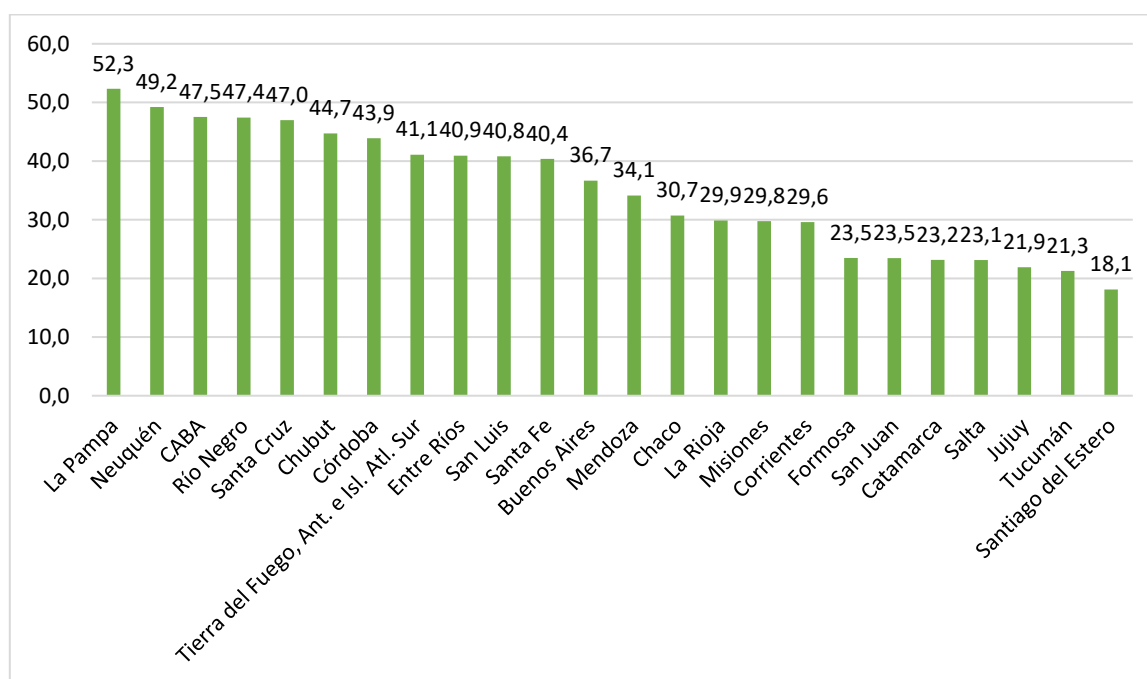
Idioma	Celular	Computadora	Tablet	Porcentaje de computadora
Alemán	10087	6779	312	39,5
Italiano	25405	15093	692	36,6
Chino	1106	653	44	36,2
Inglés	123019	62943	2626	33,4
Francés	8799	4408	215	32,8
LSA	142	69	3	32,2
Portugués	14821	6063	297	28,6

Fuente: elaboración propia.

El análisis por nivel también evidencia una relación directa entre el uso de computadora y el nivel: de 29,6 % en nivel 1 se pasa a 34,9 % en nivel 2, y luego a 50,6 % y 59,5 % en los niveles 3 y 4, respectivamente. Al cruzar idioma y nivel, se observa que el grupo con menor proporción de uso de computadoras es inglés 1 (24,6 %), que representa 21,8 % del total de observaciones y registra, además, uno de los porcentajes de aprobación más bajos: apenas 12,9 %. En contraste, grupos como inglés 4, alemán 3 y 4, francés 4, inglés 3 y chino 2 presentan porcentajes de uso de computadora que oscilan entre 50,3 % y 60,1 %. Estos datos refuerzan la hipótesis de que el acceso a determinados dispositivos —particularmente la computadora— se asocia tanto a niveles más altos de formación como a mejores porcentajes de aprobación, lo que señala la existencia de mecanismos de reproducción de desigualdades dentro del programa.

Finalmente, la distribución por provincia vuelve a mostrar un patrón desigual (Figura 2): mientras en La Pampa 52,5 % de las observaciones reportan el uso de computadora, en Santiago del Estero ese porcentaje desciende a 18,1 %. Al comparar el ordenamiento provincial según el uso de computadoras con el correspondiente al IDH y a la tasa de aprobación, se refuerza la hipótesis de que estas tres dimensiones se articulan en un patrón estructural de desigualdad.

**Figura 2. Porcentaje de mención de computadora por provincia**



Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los datos analizados muestran que la tasa de aprobación en el PFCLE no se distribuye de manera homogénea, sino que reproduce desigualdades socioeducativas y territoriales. Las diferencias según género, idioma, nivel, provincia y tipo de dispositivo evidencian cómo múltiples dimensiones de la posición social inciden en las posibilidades de aprobación. En particular, el uso de computadora —sistemáticamente asociado a mayores porcentajes de aprobación— puede leerse como indicador del capital cultural y económico disponible, y como mediador clave en las condiciones materiales de acceso al aprendizaje. Lejos de constituir un entorno neutral, el dispositivo tecnológico se convierte en un elemento estructurante del itinerario formativo, cuya disponibilidad relativa contribuye a moldear los resultados. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de problematizar las políticas lingüísticas públicas orientadas a la inclusión, incorporando una perspectiva que contemple no sólo la ampliación del acceso formal, sino también las condiciones efectivas de participación y reconocimiento académico.

## 2.2. El punto de vista docente

Como se señaló, el análisis estadístico evidencia que las condiciones de acceso influyeron de manera sustantiva en la aprobación. A continuación, se incorpora la perspectiva docente para complementar esa lectura, atendiendo a las experiencias de quienes participaron en la implementación del programa.

Tal como plantea Cabello (2017), uno de los debates en torno al estudio de las políticas sobre TIC radica en determinar si la inclusión digital puede medirse únicamente mediante indicadores o si requiere, además, el análisis de la experiencia subjetiva de sus actores. En este trabajo se asume que ambos enfoques son necesarios, ya que permiten poner en diálogo los aspectos generales del programa con las vivencias de quienes participaron.

Desde la perspectiva de las/os capacitadores, el desarrollo del PFCLE presentó tanto fortalezas como debilidades, entre ellas, las asociadas al uso de TIC. Los insumos que nutren este apartado provienen de distintas fuentes: la encuesta realizada a docentes en diciembre de 2022; documentos de autoevaluación elaborados por universidades e institutos de formación docente; y los testimonios recogidos durante el “Seminario Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (2022–2023). Balance y desafíos”, organizado por el Laboratorio de investigación e innovación en política y gestión de lenguas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y realizado el 17 de noviembre de 2024 en CABA, con participación de coordinadoras de equipos de capacitación de distintas instituciones y provincias.

Entre las dificultades más señaladas, la conexión a internet ocupó un lugar central, ya fuera por su ausencia o deficiencia. En la encuesta PROGRESAR, cerca de la mitad de las respuestas docentes mencionaron la falta de buena conectividad como uno de los principales desafíos. Testimonios de capacitadores del noroeste argentino relataron que algunas/os estudiantes “tenían que ir a la municipalidad o al comisionado municipal donde había internet, porque a su casa no llegaba”. De modo coincidente, un equipo del nordeste afirmó que “el acceso y la conectividad en nuestro país es muy desigual”, apreciación que también fue destacada en el informe institucional de una universidad del litoral.

Otra dificultad fue la falta de dispositivos adecuados. Aunque en la encuesta PROGRESAR sólo 21 % lo señaló como problema, durante el seminario surgieron testimonios que lo destacaron. Una universidad del nordeste informó: “se evidenciaron dificultades en el acceso a dispositivos adecuados, como computadoras portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes, que limitaba la participación en actividades”. El mismo equipo advirtió que “los estudiantes que utilizaban teléfonos inteligentes para acceder a las clases online enfrentaban mayores dificultades para completar las tareas, lo que derivó en demoras en las entregas”. Esta observación coincide con estudios que señalan que el acceso exclusivo desde celulares puede situar a las/os usuarias/os en desventaja (Pearce y Rice, 2013).

Más allá de las limitaciones materiales, algunas/os docentes identificaron diferencias en las competencias digitales del estudiantado. Como advierte Rivoir (2017), el uso y aprovechamiento de las TIC está estrechamente vinculado

a las desigualdades sociales, y constituye un factor clave para acceder a determinados servicios y oportunidades. Comprender el carácter multidimensional de las brechas digitales implica indagar en los sentidos que los sujetos otorgan a las TIC, los usos que hacen de ellas y en qué medida logran incorporarlas a sus proyectos vitales. Esta mirada permite visibilizar vínculos desiguales con las tecnologías que persisten más allá del mero acceso (Cabello, 2017).

En el seminario, varias/os docentes mencionaron que algunas/os estudiantes tuvieron dificultades para utilizar las plataformas, enviar actividades o manejar los canales de comunicación institucional. Un equipo de la región patagónica señaló que sus estudiantes “no tenían mucha información, ni sobre la modalidad del cursado, ni lo que iba a demandar de ellos y de ellas, ni tampoco tenían mucha experiencia en el uso de las tecnologías para aprender”. En un informe de autoevaluación de un instituto del norte, las/os responsables del programa indicaron que muchas/os estudiantes no sabían cómo utilizar las herramientas digitales necesarias para cursar.

Estas desigualdades muestran que las brechas digitales son múltiples y exceden lo técnico. Ante este panorama, las/os docentes desplegaron estrategias para acompañar al estudiantado. Una de las más frecuentes fue recurrir a medios de comunicación alternativos a los institucionales, como WhatsApp, por su bajo consumo de datos y la familiaridad de los usuarios. Otros equipos diseñaron recursos propios en distintos formatos, descargables y reproducibles en cualquier dispositivo. En este sentido, docentes del nordeste adoptaron “un modelo pedagógico que contemple elementos básicos de fácil acceso, con recursos multimedia, que te permita la comunicación”.

En muchas instituciones, las metodologías se adaptaron a estas condiciones. Algunos equipos flexibilizaron la obligatoriedad de la sincronía, evitando la exclusión de quienes no podían conectarse. En un centro del litoral, por ejemplo, después de cada encuentro se publicaba en Google Classroom un resumen de los contenidos y actividades trabajadas, para que las/os estudiantes pudieran ponerse al día en caso de no asistir.

Otras estrategias incluyeron la elaboración de tutoriales y sesiones específicas para el uso de herramientas digitales y el fomento de la autonomía. En una institución de la Patagonia, este enfoque se orientó tanto a la enseñanza de lenguas como al manejo de recursos tecnológicos, mientras que otra universidad implementó un Portal de Asistencia para consultas sobre la plataforma. El acompañamiento personalizado se consolidó como un eje central: en su evaluación final, un equipo del litoral destacó que el vínculo docente-estudiante “generó un espacio de contención”, y numerosos testimonios recogidos coincidieron en que la figura del tutor/a fue clave para mantener comunicación directa y brindar apoyo. En conjunto, estas percepciones complementan el análisis estadístico y confirman la existencia de desigualdades y de lógicas de reproducción.

## Conclusión

El análisis desarrollado muestra que, pese a su carácter innovador y su alcance masivo, el PFCLE no estuvo exento de tensiones y limitaciones. Los datos revelan que los porcentajes de aprobación no se distribuyen de forma homogénea: la acumulación de capital lingüístico internacional se produjo de manera diferencial, favoreciendo a quienes ya disponían de mayores recursos para apropiarse de la oferta formativa y reproduciendo, en consecuencia, desigualdades estructurales de orden socioeducativo y territorial. El acceso a las tecnologías aparece aquí como un factor clave que condiciona tanto la participación como la aprobación. Las voces docentes recogidas complementan esta lectura, al dar cuenta de los obstáculos concretos enfrentados, así como de las estrategias de adaptación y acompañamiento desplegadas. En este sentido, el PFCLE pone de manifiesto las contradicciones propias de los proyectos de democratización cultural.

Asimismo, el análisis puso en evidencia la existencia de una jerarquía social entre las lenguas ofrecidas, particularmente visibles en la distribución del acceso a computadoras y en las tasas de aprobación según el idioma.

Desde una perspectiva sociolingüística, estas diferencias revelan que las lenguas no son equivalentes: están insertas en un campo de relaciones sociales marcadas por desigualdades estructurales.

Estos hallazgos no deben ser interpretados como un fracaso del programa, sino como un llamado a profundizar diagnósticos diferenciales que orienten el diseño de políticas públicas más sensibles a las condiciones reales de participación. De hecho, es necesario subrayar una limitación central del presente estudio: su dependencia casi exclusiva de registros administrativos. Si bien las fuentes utilizadas permiten identificar tendencias, resultan menos adecuadas para captar dimensiones clave de la experiencia educativa, tales como las estrategias de apropiación de los recursos, las condiciones efectivas de cursada en los hogares, etc. En este sentido, los resultados deben ser interpretados con cautela.

Esta restricción abre, a su vez, una agenda de investigación complementaria que incorpore otras estrategias metodológicas, capaces de enriquecer la comprensión de los procesos sociales que median entre la oferta institucional y las trayectorias efectivas. En línea con ello, para que las políticas lingüísticas con objetivos inclusivos resulten efectivamente transformadoras, es imprescindible que contemplen no solo el acceso formal a la oferta educativa, sino también las condiciones materiales y tecnológicas que hacen posible una participación plena. El análisis sugiere, por ejemplo, la conveniencia de segmentar la población destinataria y diversificar la oferta formativa, mediante el diseño de propuestas adaptadas a perfiles específicos.

En un contexto de creciente internacionalización de la educación superior, donde el dominio de lenguas extranjeras constituye un capital estratégico, la reproducción de desigualdades en el acceso a la formación lingüística puede acentuar las brechas ya existentes. En consecuencia, futuras políticas deberían integrar de forma explícita una perspectiva de equidad digital, incorporar dispositivos de acompañamiento pedagógico y garantizar instancias de formación y apoyo continuo para los equipos docentes, quienes cumplen un rol fundamental en la adaptación pedagógica y en la sostenibilidad de estas políticas.

## Referencias bibliográficas

Acosta, S. P., & Zonana, G. (2019). *Las lenguas extranjeras en el curriculum universitario: Implementación de la Ord. 75/2016 CS, Programa de capacitación docente* (A. García & M. Fazio, coords.). Universidad Nacional de Cuyo.

Artopoulos, A., & Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina: Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107–130. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5>

Artopoulos, A., & Kozak, D. (2012). Tsunami 1:1: Estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 6(18), 137–171. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-752>

Barrionuevo, M. B. (2007). El lugar de las TIC en la agenda política educativa argentina del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4462197>

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Cabello, R. (2017). La vida en los bordes. Reflexiones sobre el acceso a las tecnologías y la inclusión digital. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 252–278. <https://doi.org/10.26864/pcs.v7.n2.11>

Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003–2015). *Educação em Revista*, 34, e176003. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Cecchini, S., & Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Estadística y Proyecciones Económicas. (2005). *Oportunidades digitales, equidad y pobreza en América Latina: ¿Qué podemos aprender de la evidencia empírica?* (Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos). CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/4739>

Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi & R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 143–164). Teseo.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32, 339–356.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina [Dossier]. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19–38. <http://hdl.handle.net/10469/15843>

Giménez, P. (2021). Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: Un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904–1941). *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 13(1), 1–23.

Gluz, N., & Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. En M. Feldfeber & N. Gluz (Comps.), *Las tram(p)as de la inclusión: Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003–2015)* (pp. 13–44). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ibañez, C. E. (2022). Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso. *Nuevas Propuestas*, 41(58). <http://hdl.handle.net/11336/213219>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2023). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2022* (Ciencia y tecnología, Vol. 7, N.º 1). Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.

Lago Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: Acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (Ed.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas* (pp. 27–52). Teseo.

Lizabe, G. (2020). El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE (lenguas extranjeras). En F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto* (pp. 29–65). UniRío Editora.

Lugo, M. T. (2010). Las políticas de TIC en la educación de América Latina: Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52–68.

Lugo, M. T., & Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina* (Documento de trabajo N.º 188). Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

Magno, C. (2016). La lectura de géneros disciplinares en la universidad. En M. Gastaldi & E. Grimaldi (Comps.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 305–316). Universidad Nacional del Litoral.

Moguillansky, M., Fontecoba, A., & Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi & R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 17–46). Teseo.

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.

Moyano, R. (2020). Brecha social y brecha digital: Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo y Pensamiento*, 39(77). <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp39-76.bsbd>

Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., & Hernández López, P. A. (2022). Políticas para la innovación, inclusión y TIC en los planes educativos nacionales de Argentina, Brasil y Chile. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (17), 124–136.

Pearce, K. E., & Rice, R. E. (2013). Digital divides from access to activities: Comparing mobile and personal computer internet users. *Journal of Communication*, 63(4), 721–744. <https://doi.org/10.1111/jcom.12045>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). *El mapa del desarrollo humano en Argentina* (Serie Políticas para la Recuperación, Documento de trabajo N.º 4). PNUD.

Rivoir, A. (2017). Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de la investigación social sobre inclusión y desigualdad digital. En R. Cabello & A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 53–60). Universidad Nacional del Nordeste.

Tourn, L. R. (2022). Políticas educativas de uso de TIC en la Argentina durante las dos últimas décadas (2010–2018). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 18, 167–183. <http://hdl.handle.net/10469/21501>

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.

Wagner, A.-C. (2014). *Les nouvelles élites de la mondialisation: Une immigration dorée en France*. Presses Universitaires de France.

Zonana, V. G. (2020). Las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de la Universidad Nacional de Cuyo: Representaciones y normas (Un estudio comparado). 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. 114–123). UniRío Editora.

**Fecha de recepción:** 15-08-2025

**Fecha de aceptación:** 15-05-2026