

¿Quiénes son? Un acercamiento a la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la mirada de estudiantes del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano.

Who Are They? An Approach to the Experience of Learning Foreign Languages from the Perspective of Students in the Argentine Student Support Program (PROGRESAR) and the Manuel Belgrano Strategic Scholarships.

Por Paula GIMÉNEZ¹

Giménez, P. (2026). ¿Quiénes son? Un acercamiento a la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la mirada de estudiantes del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 126-140.

Resumen

En el año 2022, el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (PLU) participó como unidad ejecutora del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) destinado a becarios/as del Programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano. La finalidad del PFCLE era promover el desarrollo de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras entre los/as beneficiarios/as de dichas becas.

Este artículo propone una primera aproximación al universo simbólico de los jóvenes que optaron por estudiar una lengua extranjera en el PLU en el marco del PFCLE. Para ello, se realizó una encuesta autoadministrada dirigida a los estudiantes inscriptos en los distintos cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por el PLU, complementada con entrevistas en profundidad realizadas a sus beneficiarios/as.

La elaboración de este trabajo estuvo guiada por una serie de interrogantes orientados a conocer más acerca de los estudiantes que se acercaron al aprendizaje de lenguas extranjeras. Particular se buscó indagar en las motivaciones que los llevaron a estudiar una lengua extranjera, así como en las representaciones que construyen en torno a estas. Ampliar el conocimiento sobre los destinatarios de políticas públicas, en este caso en relación con

¹ Universidad Nacional de San Martín, Argentina/ pgimenez@unsam.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0000-3293-2599>

el aprendizaje de lenguas extranjeras, permite generar mejoras institucionales y pedagógicas orientadas a favorecer experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras Clave políticas lingüísticas / educación superior / lenguas extranjeras / estudiantes / becas PROGRESAR y Manuel Belgrano

Abstract

In 2022, the Programa de Lenguas of the Universidad Nacional de San Martín (PLU) participated as an implementing unit of the Foreign Language Training and Certification Program (PFCLE), aimed at scholarship recipients of the PROGRESAR Program and the Manuel Belgrano Strategic Scholarships. The purpose of the PFCLE was to promote the development of foreign language skills among the beneficiaries of these scholarship programs.

This article presents an initial approach to the symbolic representations of the young people who chose to study a foreign language at the PLU within the framework of the PFCLE. To this end, a self-administered survey was conducted among students enrolled in the different foreign language courses offered by the PLU, complemented by in-depth interviews with program beneficiaries.

The development of this study was guided by a series of questions aimed at gaining a deeper understanding of the students who engaged in foreign language learning. In particular, the study explored the motivations that led them to study a foreign language, as well as the representations they construct around these languages. Expanding knowledge about the recipients of public policies related to foreign language learning makes it possible to generate institutional and pedagogical improvements aimed at fostering meaningful learning experiences.

Key words language policies / higher education / foreign languages / students / PROGRESAR scholarships / Manuel Belgrano Strategic Scholarships.

Introducción

En las últimas décadas, la preocupación por garantizar la continuidad y finalización de las trayectorias académicas de los estudiantes de los diferentes niveles educativos ha sido objeto de políticas públicas por parte de los Estados nacionales. El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano son una muestra de políticas públicas puestas en marcha con el fin de garantizar el derecho a la educación de jóvenes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En 2022 se lanzó el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para becarios/as del Programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano con el objetivo de ofrecer oportunidades para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los/as becarios/as, así como su potenciación en la ciudadanía regional y global, ampliando sus posibilidades de acceso a mejores oportunidades académicas y de empleo (Anexo a la Resolución Ministerial 2321/2022).

Este trabajo constituye un primer acercamiento al universo simbólico de los jóvenes que, como beneficiarios del programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, decidieron cursar una lengua extranjera en el Programa de Lenguas de la UNSAM. ¿Quiénes son? ¿Qué otras motivaciones tienen para aprender lenguas más allá del plus económico ofrecido por el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras? ¿Por qué eligen determinadas lenguas? ¿Cuáles son las representaciones sobre las lenguas, y sobre el saber lenguas, de estos jóvenes? ¿Qué habría que revisar de las prácticas institucionales y pedagógicas para favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras entre estos jóvenes? ¿Qué relaciones tienen con las TIC que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera? Estas preguntas orientaron nuestra indagación para intentar comprender, desde la experiencia estudiantil, qué relaciones tienen los estudiantes con las lenguas extranjeras y, de esa manera, generar mejoras institucionales y pedagógicas en el aprendizaje significativo de estas últimas. La indagación se realizó a partir de una encuesta autoadministrada dirigida al conjunto de estudiantes inscriptos en los diferentes cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por el Programa de Lenguas de la UNSAM y de entrevistas en profundidad a sus beneficiarios/as.

Una educación de calidad para los jóvenes supone también interpelarse sobre las prácticas y las representaciones que ellos traen consigo. Este conocimiento permite, desde la gestión institucional, realizar intervenciones que garanticen, de acuerdo con lo explicitado en los documentos que dieron origen al Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras, el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes durante su ciclo de grado y, sobre todo, la posibilidad de acceder posteriormente a una movilidad internacional (Anexo a la Resolución Ministerial 2321/2022). El artículo se estructura en tres partes: en la primera parte se realiza un recorrido normativo por el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y las Becas Estratégicas Manuel Belgrano desde sus inicios hasta el momento en el que se crea el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE). En un segundo apartado se expone la propuesta que el Programa de Lenguas de la UNSAM realizó para el PFCLE y finalmente se presentan los principales hallazgos de las encuestas y entrevistas realizadas a los/las estudiantes que se inscribieron a los cursos de lengua extranjera del PLU UNSAM.

Un primer acercamiento a las regulaciones enmarcadas en el Programa de Formación y Certificación de Lenguas Extranjeras: el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y las Becas Estratégicas Manuel Belgrano.

En 2022 se creó el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para becarios/as del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) 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. La creación del PFCLE constituye un hecho novedoso en materia de política lingüística dirigida a la Educación Superior ya que se orienta a destinatarios específicos, beneficiarios del programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, e involucra a las instituciones de Educación Superior,

universitarias y no universitarias, en la provisión de cursos de diferentes lenguas extranjeras y en diversas modalidades.

Desde el punto de vista normativo, la Resolución 2321/2022 establece entre sus objetivos, en relación con los/as becarios/as, el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes; la ampliación y diversificación de las experiencias de índole académica; la consolidación y expansión de las competencias expresivas y comunicativas; el acercamiento a manifestaciones culturales diversas; el desarrollo de las competencias lingüísticas de los/as becarios/as; y potenciar el acceso a oportunidades de becas en el exterior, de empleo y de desarrollo de la carrera académica. Para lograr estos objetivos, cada becario/a que finalizara uno de los cursos de lenguas extranjeras propuestos recibiría un Plus Lengua Extranjera.

Asimismo, la resolución fijaba objetivos para las instituciones de Educación Superior, Universidades e Institutos de Formación Superior, ya que promovía el diseño, la implementación y la certificación de ofertas formativas integrales en lenguas extranjeras, contemplando diferentes niveles de dominio y modalidades de enseñanza.

Para comprender el alcance del PFCLE, resulta necesario situarlo en el proceso más amplio de democratización del acceso a la Educación Superior en la Argentina. Desde comienzos del siglo XXI, se consolidó progresivamente una concepción de la Educación Superior como derecho, perspectiva ratificada en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 donde se afirmó que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (CRES, 2008, p. 1). Esta transformación fue posible, en el contexto argentino, a partir de tres procesos convergentes: la obligatoriedad de la educación secundaria, la expansión territorial del sistema universitario y la implementación de un amplio sistema de becas que permitió sostener la permanencia estudiantil (Rinesi, 2016). Estas políticas públicas no solo ampliaron el acceso, sino que también instalaron la necesidad de pensar la permanencia y el egreso como dimensiones constitutivas del derecho a la educación superior, mediante el desarrollo de políticas orientadas a la llamada inclusión académica, tales como tutorías, cursos de escritura académica, talleres de oratoria y becas de apoyo económico para estudiantes (Isacovich, 2019). En este marco se inscriben las políticas de becas destinadas a jóvenes, orientadas a mitigar desigualdades socioeconómicas y a generar condiciones materiales para la continuidad educativa. Entre ellas, el programa PROGRESAR ocupa un lugar central por sus características de surgimiento, sus transformaciones y su permanencia desde 2014.

El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (84/2014) durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner con el objetivo de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad, con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

En su diseño original, PROGRESAR, se estructuró como una transferencia condicionada de ingresos destinada a jóvenes de sectores vulnerables, cuya percepción estaba supeditada a la acreditación de regularidad en estudios formales o de capacitación laboral. Se trataba de una política intersectorial, articulada entre distintos ministerios² y la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) reconociendo de esta manera la multidimensionalidad de los procesos de exclusión educativa.

El programa estaba destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años, argentinos nativos, por opción o residentes legales con residencia no inferior a cinco años, que debían estar inscriptos en alguna institución educativa pública o en programas de capacitación laboral. Los ingresos familiares no podían superar los tres salarios mínimos, vitales y móviles. Los beneficiarios recibían un monto fijo y estandarizado durante doce meses, cualquiera fuera el nivel

² Se presentaba como una política intersectorial, ya que involucraba a otros organismos del Estado nacional: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo —en lo relativo a formación y capacitación laboral—, el Ministerio de Desarrollo Social —en relación con el cuidado infantil para jóvenes con hijos— y el Ministerio de Salud, mediante el programa SUMAR.

educativo o la carrera, y debían acreditar su condición de estudiantes regulares³ de una institución pública de Educación Superior, de un Instituto de Formación o de un Programa de Capacitación Laboral. El Programa introdujo también la figura de los tutores, orientada al acompañamiento de las trayectorias educativas de los jóvenes (Del Campo, 2020). La inscripción a PROGRESAR se realizaba a través de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) durante todo el año, sin cupos ni vacantes.

Si bien el programa contemplaba la finalización de estudios primarios, secundarios y superiores, resulta interesante señalar que, proporcionalmente, la mayor cantidad de jóvenes que accedieron al programa en 2014 estudiaba en el nivel superior: el 55,3 % estaba inscripto en una institución de nivel superior universitario o no universitario, frente al 33,8 % en el nivel secundario, el 10,3 % en formación profesional y apenas el 0,5 % en el nivel primario (Del Campo, 2020).

El PROGRESAR suscitó una serie de debates que exceden los alcances de este artículo y que discuten principalmente la conceptualización del programa. Algunos autores lo consideran un clásico programa de transferencia condicionada de ingresos; otros lo ubican dentro del panorama de la protección social ampliada de las infancias, adolescencias y juventudes, en ampliación o complementación con la Asignación Universal por Hijo y la Asignación por Embarazo mientras que otros lo analizan desde un enfoque de derechos (Del Campo, 2020). Más allá de estas discusiones, PROGRESAR surgió como una política pública destinada a los jóvenes, con una perspectiva amplia, sin restricciones excesivas y con pretensiones universalistas, aunque fue modificándose en sus sucesivas ediciones al compás de los cambios de gobierno, como se detalla a continuación.

La reforma introducida por el Decreto 90/2018, durante el gobierno de Mauricio Macri, modificó sustancialmente su orientación. Diversos autores han señalado que este giro programático implicó un desplazamiento desde una lógica de ampliación de derechos hacia una concepción individualizante de las trayectorias educativas, alineada con lo que Terigi (2007) denomina “trayectorias escolares teóricas”, es decir, aquellos recorridos lineales ajustados a la temporalidad propuesta por los sistemas educativos. En este esquema, quienes desarrollan trayectorias reales o no lineales, frecuentes en sectores populares, encuentran mayores obstáculos para sostener el beneficio. El programa pasó a depender del Ministerio de Educación y adoptó un perfil más estrictamente meritocrático: se establecieron cupos, diferenciaciones en los montos según disciplina y desempeño académico, exigencias más rigurosas en términos de aprobación de materias y limitaciones presupuestarias explícitas.

La norma explicita la necesidad de fortalecer el sistema de becas, reemplazando el objetivo anterior, más amplio, que buscaba generar oportunidades entre los jóvenes. Asimismo, se excluyó a los extranjeros del beneficio, restringiéndolo a ciudadanos argentinos, y se extendió el límite de edad hasta los 30 años, lo que, en cierta medida, se acercaba más a las trayectorias educativas reales de los estudiantes del nivel superior, aunque solo para quienes se encontraran en niveles avanzados (Del Campo, 2020). En el plano económico, se redujo la cantidad de transferencias, de doce a diez, y se dividieron las becas en tres líneas: fomento de cursos de formación profesional, finalización de la educación obligatoria, primaria y secundaria y fomento de la educación superior. Esta reorganización diferenciaba los circuitos de formación de acuerdo con los montos percibidos, es decir, el programa dejó de otorgar un mismo monto homogéneo independientemente del nivel o la modalidad de estudios, y comenzó a diferenciar los montos según se tratara de estudiantes universitarios o de institutos de formación docente. De este modo, reforzó viejas discusiones en torno a los dos subsistemas de la educación superior —universitario y no universitario—, cuestión que, particularmente en el caso de las lenguas extranjeras, adquiere especial relevancia. Además, se estableció que los montos percibidos dependieran de la cantidad de materias aprobadas conforme al plan de estudios: los/as estudiantes debían aprobar más del 50 % de las materias previstas y no excederse en más de dos años respecto de la duración teórica de la carrera. Asimismo, se fijaron premios económicos para quienes aprobaran la totalidad de las materias correspondientes a su año de cursada.

³ En general la regularidad se obtiene con dos materias aprobadas por año académico.

PROGRESAR pasó a tener un período de inscripción determinado, ajustado al presupuesto asignado para el ejercicio vigente, y la inscripción se volvió exclusivamente en línea.

De algún modo, este giro programático puede leerse como un retroceso respecto del principio de universalidad del derecho que se buscaba garantizar y como una transformación del programa en una beca estudiantil atravesada por una lógica meritocrática, en la que el valor queda puesto en el éxito académico individual del becario, en el marco de lo que Del Campo (2020) denomina “la carrera abierta al talento”.

En 2019, con el gobierno de Alberto Fernández, se introdujeron nuevas modificaciones orientadas a recuperar parcialmente la perspectiva de derechos. Si bien el programa continuó en el ámbito del Ministerio de Educación, dentro de la Dirección Nacional de Becas, pasó a formar parte de la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, cuyo énfasis está puesto en el desarrollo de políticas de democratización del sistema educativo, la ampliación del derecho a la educación y la promoción de la justicia y la equidad en el ámbito educativo.

Quizás el elemento más novedoso introducido por la Resolución 70/2020 fue la identificación de un grupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad multidimensional, más allá de la dimensión estrictamente socioeconómica. Entre ellos se incluyeron mujeres con hijos de hasta 18 años a cargo de hogares monoparentales, personas trans e integrantes de comunidades indígenas y/o pueblos originarios, grupos de estudiantes que históricamente han quedado en desventaja frente al ingreso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior.

Se eliminó el premio por excelencia y se implementó un sistema de tutorías y redes de estudiantes, junto con nuevos beneficios para los becarios por fuera de lo estrictamente educativo. Asimismo, se establecieron por primera vez mecanismos de reclamo a los que podían acudir los estudiantes (Meléndez, Torres y Yuni, 2020). A pesar de ello, y del reconocimiento de algunos factores vinculados con la pobreza multidimensional, no fueron eliminados ciertos aspectos meritocráticos, como la exclusión de estudiantes excedidos en edad respecto del plan de estudios, de quienes cambian de carrera o de quienes no alcanzaron los objetivos educativos en el año anterior (Meléndez, Torres y Yuni, 2020). Por lo demás, y salvo por aspectos como la incorporación del programa que aquí nos convoca, no se logró retomar aquella dimensión más integral del diseño original, y el dispositivo siguió funcionando, en buena medida, como una beca educativa en competencia con otras becas existentes.

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, a diferencia del devenir que tuvo el programa PROGRESAR, surgieron desde el inicio como becas educativas orientadas a disciplinas estratégicas en las áreas de alimentos, ambiente, computación e informática, energía convencional y alternativa, gas, logística y transporte, minería y petróleo. Dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias, tienen como objetivo proporcionar un incentivo económico para que jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos realicen una carrera universitaria o una tecnicatura en una disciplina considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país (Resolución 61/2021).

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano dependen de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Para acceder a ellas, los postulantes deben ser argentinos nativos o naturalizados, tener hasta treinta años o hasta treinta y cinco en el caso de estudiantes avanzados, acreditar un recorrido en carreras consideradas estratégicas, no excederse en dos años o más respecto del tiempo de duración previsto en el plan de estudios y aprobar, como mínimo, el 50 % de las materias correspondientes según dicho plan⁴.

⁴ Los requisitos académicos completos son los siguientes: a) Los/las postulantes ingresantes, deberán aprobar el CINCUENTA POR CIENTO (50%) de las materias correspondientes al PRIMER (1er.) año de cursada. b) Los/las postulantes avanzados inscriptos/as en una carrera, cualquiera sea su duración, deberán aprobar DOS TERCIOS, el SESENTA Y SEIS POR CIENTO (66%) de las materias correspondientes al año de cursada de la convocatoria. a) El/la becario/a de PRIMER (1er.) año deberá haber aprobado, como mínimo, el CINCUENTA POR CIENTO (50%) de las materias correspondientes a dicho año. b) El/la becario/a que ya estaba inscripto/a en una carrera deberá aprobar desde su ingreso al PROGRAMA y hasta la fecha de apertura de la inscripción, como mínimo, un número de materias igual a los DOS TERCIOS (SESENTA Y SEIS POR CIENTO) de las materias correspondientes a dicho año. c) Además, el/la becario/a deberá certificar el cumplimiento de VEINTE (20) horas semanales dedicadas a actividades de investigación, asistencia a la investigación, tutorías y/o mentorías ofrecidas por su universidad (Resolución 61/2021).

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano tienen cupo y fecha fija de presentación y, a diferencia del devenir de PROGRESAR, nacieron con un perfil claramente orientado a la formación en áreas prioritarias, lo que introduce una dimensión de direccionamiento del esfuerzo formativo hacia sectores definidos como estratégicos por el Estado.

El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras se inserta en este entramado de políticas destinadas a estudiantes de educación superior en situación de vulnerabilidad. Su particularidad radica en que introduce explícitamente la dimensión lingüística como componente de las trayectorias académicas, vinculando el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras con la ampliación de oportunidades educativas y laborales.

Recuperar el devenir normativo de las becas no constituye un desvío analítico, sino una condición para comprender el modo en que el Estado construye discursivamente a sus destinatarios. Tal como señala Del Campo (2020), las distintas formulaciones del PROGRESAR dan cuenta de visiones heterogéneas sobre los jóvenes, en general, y sobre los jóvenes de los sectores populares, en particular, que deben progresar: desde concepciones que colocan en el centro la responsabilidad individual y el mérito, hasta perspectivas que reconocen la multidimensionalidad de las desigualdades. Por ello, el análisis de la normativa permite observar las representaciones que se construyen sobre los estudiantes que acceden a esos beneficios y sobre las condiciones de acceso, permanencia y egreso en la educación superior que quedan plasmadas en las normas (Del Campo, 2020). En este sentido, el PFCLE no solo puede analizarse como una política lingüística destinada al nivel superior, sino también como un dispositivo de interpelación juvenil.

El Programa de Lenguas de la UNSAM y la propuesta para el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras.

El PFCLE, aunque formalmente orientado a beneficiarios de las becas PROGRESAR y Manuel Belgrano, involucró de manera directa a instituciones de educación superior universitaria y no universitaria —universidades e institutos superiores de formación docente—, en tanto responsables del diseño, la implementación y la certificación de las propuestas formativas. En efecto, entre sus objetivos institucionales se establecía la necesidad de: a) diseñar ofertas integrales de formación en lenguas extranjeras considerando distintos niveles de dominio y modalidades de enseñanza; b) implementar dichas ofertas; y c) certificar las competencias alcanzadas por los/as becarios/as a partir de los trayectos formativos desarrollados (Resolución 2321/2022). De este modo, el PFCLE no solo interpeló a los estudiantes como destinatarios de una política pública, sino también a las instituciones como agentes activas en su concreción.

En este marco, el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (PLU-UNSAM⁵) se constituyó en una de las unidades ejecutoras del PFCLE. El PLU-UNSAM, creado en 2002 con el objetivo de ofrecer formación en lenguas extranjeras tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad local, comenzó con una oferta inicial de inglés y portugués y amplió progresivamente su propuesta hasta alcanzar doce lenguas: alemán, chino, coreano, francés, guaraní, inglés, italiano, japonés, lengua de señas argentina, portugués, quechua y ruso.

El PLU-UNSAM diseñó una propuesta en seis lenguas que, en consonancia con los lineamientos del programa, se dictó en modalidad virtual durante el segundo cuatrimestre de 2022 y el primer cuatrimestre de 2023. Se ofrecieron cursos de nivel A1 de italiano y portugués, y A1.1 de alemán, inglés, chino y francés (este último únicamente en el primer cuatrimestre)⁶. El enfoque pedagógico adoptado se inscribió en la tradición comunicativa, con una

⁵ Para más información: <https://unsam.edu.ar/comunidad/lenguas/index.php>.

⁶ Si bien en la Convocatoria realizada por el Ministerio de Educación se indica que los cursos deben cubrir un nivel A1 con 64 horas de clase durante un (1) cuatrimestre, dada la experiencia de enseñanza de lenguas extranjeras, desde el PLU se consideró que, con excepción de portugués e italiano, las demás lenguas requieren de al menos dos (2) cuatrimestres para completar el nivel A1 requerido por el PFCLE. (Propuesta de formación y certificación en Lenguas extranjeras para beneficiarios/as de becas PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano presentado por el Programa de Lenguas de la UNSAM).

perspectiva constructivista e integradora, centrada en el desarrollo simultáneo de las cuatro macrohabilidades — comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita— organizadas en torno a ejes temáticos. Si bien cada lengua atendió a sus particularidades, se sostuvo un marco metodológico común que garantizara coherencia institucional⁷.

La propuesta se apoyó en dos dimensiones previamente consolidadas en el PLU. En primer lugar, la experiencia acumulada en educación a distancia a partir de la pandemia de COVID-19. La UNSAM contaba con un equipo especializado en educación en entornos virtuales que fortaleció las plataformas institucionales y acompañó la formación docente en este ámbito. El campus virtual se constituyó así en un dispositivo central para la articulación de instancias sincrónicas y asincrónicas, posibilitando la organización de contenidos y la sistematización de las actividades.

En segundo lugar, la experiencia en tutorías y en trabajo con parejas pedagógicas. Esta modalidad de coenseñanza, caracterizada por la implicación intencional y voluntaria de dos docentes en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases, se inscribe en una perspectiva colaborativa e inclusiva. La presencia simultánea de dos docentes habilita estrategias tales como el trabajo en grupos reducidos, el seguimiento personalizado y la diversificación de intervenciones didácticas, aspectos particularmente relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras (Programa de Lenguas de la UNSAM, 2022). La adopción de esta modalidad constituyó un rasgo distintivo de la propuesta presentada.

Los/las estudiantes del Programa en Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras en el Programa de Lenguas de la UNSAM

Con el propósito de indagar en las motivaciones por las cuales los y las estudiantes se inscribieron al PFCLE, realizamos una encuesta autoadministrada a través de Google Forms y entrevistas en profundidad a los becarios que se inscribieron en los cursos de lenguas extranjeras⁸. La encuesta fue enviada por correo electrónico a los 501 inscriptos provenientes de 17 jurisdicciones del país, y obtuvimos 69 respuestas. A partir de esos resultados, se realizó un muestreo según propósitos (Maxwell, 2013), seleccionando a los/las entrevistados y entrevistadas según los criterios de lengua elegida y lugar de residencia, para la realización de entrevistas a estudiantes que hubieran finalizado el curso. Este estudio nos permitió comenzar a indagar quiénes son y qué características tienen los jóvenes que acceden al PFCLE y que, a su vez, son becarios de PROGRESAR y Manuel Belgrano.

La encuesta se estructuró en tres entradas que permitieron distinguir: 1) estudiantes que se inscribieron, pero nunca cursaron; 2) estudiantes que iniciaron, pero no finalizaron y 3) estudiantes que completaron el curso. Las dos primeras encuestas eran breves y apuntaban a indagar las causas de abandono. La tercera era más extensa y profundizaba en las razones de la selección de la lengua, sus formas de uso y las maneras de aprenderla entre quienes finalizaron los cursos.

⁷ Propuesta de formación y certificación en Lenguas extranjeras para beneficiarios/as de becas PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano presentado por el Programa de Lenguas de la UNSAM.

⁸ El diseño metodológico que sustenta el artículo se basa en métodos mixtos (Mendizábal, 2018). El mismo combina una etapa cuantitativa, centrada en una encuesta autoadministrada, con una etapa cualitativa asociada a la primera, basada en entrevistas no directivas en profundidad (Kvale, 2012). El cuestionario autoadministrado se aplicó a 502 estudiantes, se realizó a través de la plataforma Google Form, e incluía preguntas con opciones múltiples y abiertas en las que se indagó sobre las motivaciones que los llevaron a inscribirse a determinadas lenguas, sobre aquellos aspectos que les facilitaba el aprendizaje de la lengua extranjera y sobre las formas de conectarse a la clase, entre otras.

A partir del análisis de los resultados, realizamos las entrevistas en profundidad. La articulación entre la etapa cuantitativa y la cualitativa se realizó a partir de criterios de muestreo selectivo (Pérez Kuco et al., 2017), identificando estudiantes a partir de las lenguas que aprendían, buscando una muestra que representara un abanico amplio de posibilidades. Se realizaron 8 entrevistas en profundidad, Los temas de las entrevistas se desarrollaban alrededor de las representaciones sobre la lengua y el estudio de la misma: los motivos de la elección de la lengua, el contexto de uso de las mismas, la utilidad atribuida a los idiomas.

Uno de los primeros ejes de indagación fue el abandono, dado que una proporción significativa de inscriptos no inició o no completó el trayecto formativo. En los dos primeros grupos, los principales motivos de abandono se vincularon con incompatibilidades horarias (54 % de los encuestados) o con dificultades para disponer de un lugar adecuado para conectarse (22 %). Entre quienes nunca asistieron, se señalaron además problemas en la recepción de la información (dificultades para recibirla por correo electrónico en tiempo y forma o para acceder a los enlaces de conexión), lo que abre interrogantes acerca de los canales de comunicación institucional en contextos de virtualidad y sobre las prácticas comunicativas efectivamente utilizadas por los y las jóvenes. Estos datos permiten problematizar ciertos supuestos en torno a la virtualidad como solución universal a las barreras de acceso. Si bien la modalidad a distancia elimina obstáculos asociados a la movilidad geográfica, no resuelve desigualdades vinculadas al capital tecnológico, ni tampoco soluciona las restricciones de tiempo que tienen los estudiantes para realizar actividades adicionales a la carga propia de sus carreras. Considerando que los destinatarios del programa pertenecen mayoritariamente a sectores socioeconómicos bajos o medios-bajos, resulta necesario inscribir la política lingüística en un análisis más amplio de las condiciones sociales de posibilidad de la formación.

En relación con el tercer grupo (quienes completaron el curso) la encuesta y las entrevistas se orientaron a indagar los motivos de elección de la lengua y las concepciones sobre su aprendizaje. Como pudo observarse, los motivos por los que los estudiantes eligieron las lenguas son variados, y resulta pertinente analizarlos a partir del concepto de representaciones lingüísticas elaborado por Arnoux y Bein (1999) quienes afirman:

debemos considerar las representaciones no solo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos, sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen solo del lenguaje. Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan, y se muestran en prácticas institucionales -políticas educativas y mediáticas, fundamentalmente- y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (p. 9).

A partir de este concepto, se analizaron las entrevistas tratando de indagar sobre las representaciones de los estudiantes en relación con las lenguas. El primer aspecto sobre el que nos detuvimos fueron las motivaciones para elegir la lengua extranjera. Del total de los entrevistados, frente a la pregunta por la principal razón para elegir ese idioma⁹, el 50 % respondió que lo hizo porque le gustaba y el 25 %, porque consideraba que le sería útil para su carrera.

El motivo “me gusta” incluye, en algunos casos, el contacto con aspectos culturales asociados a esa lengua. Así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados:

La razón por la que elegí chino fue, principalmente, que justo empecé a ver series chinas. Antes veía más bien lo que en Japón sería el animé, y me gustó tanto que pensé en estudiarlo. El problema es que, cuando uno quiere estudiar una lengua extranjera, los cursos son carísimos; para mí son inaccesibles (Estudiante B).

Lo que más me gustó fue la oportunidad de sumergirme en una nueva cultura a través del idioma y mejorar mis habilidades comunicativas, lo cual me permitió conectar con más personas y ampliar mis horizontes (Estudiante de portugués, Chaco, tomado de la encuesta).

⁹ En la encuesta se priorizó un lenguaje más familiar a los entrevistados, es por ello que se optó por la designación más común de “idioma” a la de “lengua extranjera”.

Es interesante destacar que, en las entrevistas, el aprendizaje de las lenguas extranjeras aparece como un valor en sí mismo, un plus al que poder acceder. Queremos remarcar, además, que algunas de las lenguas ofrecidas suelen aprenderse en cursos que, en líneas generales, son pagos. Esto también aparece en los relatos de los estudiantes:

Una herramienta, la de los idiomas, porque muchas veces uno no puede acceder a pagar un curso. Y eso para mí fue algo muy bueno. Por eso también dije: voy a innovar con el idioma, porque suelen elegir todos inglés, y yo dije: no, quiero ver otro curso. Porque pagar un curso exclusivo de portugués, de guaraní o de otras lenguas también es complicado (Estudiante E).

Te abre muchas puertas. Ahora, con toda la tecnología que hay, hay trabajos que se pueden hacer desde acá para una empresa de Estados Unidos o de otros países. Y el idioma es algo muy importante. El inglés, más que nada, que es el más básico, siempre hay que saberlo. Estaría bueno que en las escuelas lo enseñaran de una manera más seria. Me gustaría aprenderlo seriamente para trabajar, para poder viajar, comunicarme. (Estudiante G).

Entre las lenguas elegidas asociadas a la utilidad futura se encuentran, fundamentalmente, el inglés, el chino y el alemán. Estas lenguas se eligen porque, en las representaciones de los estudiantes, les permitirían obtener mejores trabajos o becas de estudio en el extranjero. Resulta interesante notar cómo el chino adquiere cada vez más importancia entre los jóvenes como idioma de los negocios o del futuro laboral, aspecto que se vincula con prácticas extralingüísticas como, por ejemplo, el aumento del comercio con la República Popular China (Bein, 2021).

El chino, principalmente, sirve para lo que son los negocios. En ese sentido, es una muy buena competencia para el inglés (Estudiante B).

En el ámbito de los negocios el chino, sirve muchísimo (Estudiante C).

El inglés tiene que estar ahí; hay que aprenderlo para viajar. Tengo una tía que viaja mucho y siempre me dice: aprendé inglés, que eso te abre un montón de puertas, un montón de trabajos. Hay páginas para trabajos online, home office, y ahora, con todo esto virtual, se puede hacer todo desde acá. Entonces, el idioma es fundamental. Por mis gustos, no; pero sí sé que es muy importante para la salida laboral y las oportunidades que te puede presentar un nuevo idioma (Estudiante C).

Bueno, yo elegí alemán porque me había llamado la atención; sabía que Alemania tenía una gran oferta laboral para el área que yo estaba estudiando biotecnología (Estudiante A).

Respecto a esta última estudiante la entrevista se realizó mientras ella estaba en Alemania. Había accedido a una beca Manuel Belgrano, aplicó posteriormente a una beca que otorgaba el Estado alemán y en ese momento se encontraba haciendo el doctorado en ese país. Respecto al curso de lengua realizado afirmó que:

Me gustó, me sirvió y de hecho ahora estoy en Alemania y lo poco que me acuerdo es de ese curso de alemán (Estudiante A).

Las elecciones lingüísticas también están atravesadas por los universos discursivos de los estudiantes. En el caso de los becarios de la provincia de Misiones, región donde las lenguas están en contacto (portugués, español y guaraní), la motivación para el aprendizaje presenta, además del interés por el acercamiento cultural, una dimensión comunicativa. Así lo referían la estudiante D de portugués:

Me anoté en el curso de portugués porque era una lengua que me llamaba la atención, ya que acá, en Misiones, el guaraní y el portugués están muy presentes en general (...) En mi caso me gustó bastante porque siento que acá en Misiones estos idiomas están culturalmente muy presentes; entonces considero que es también una aproximación para poder situarse en ese espacio, ya que me estoy formando para ser futura docente y podría encontrarme con personas que hablen ese idioma, porque suele pasar que a veces se mezclan los idiomas (...) Teniendo en cuenta la trayectoria de donde vivo, en la provincia de Misiones, que está ligada con Brasil y Paraguay, y que las personas mismas no dejan su cultura de lado, todo está atravesado por eso. Consideré, más que nada, que estaría bueno aprender idiomas también desde esa perspectiva.

A partir de la encuesta logramos identificar, en líneas generales, cuáles eran las dos grandes motivaciones por las que los estudiantes se inscribían en determinadas lenguas. Las entrevistas nos permitieron, a su vez entrever a través de sus discursos, las motivaciones que los condujeron a esas elecciones. Desde esta perspectiva, las elecciones de lengua no pueden leerse exclusivamente como decisiones individuales basadas en preferencias personales, sino como prácticas sociales que, como afirma Bein (2021), están atravesadas por prácticas institucionales que, a su vez, influyen en las representaciones de los estudiantes.

Otro aspecto que queremos recalcar es el valor atribuido al espacio áulico. Las encuestas realizadas nos indicaron que los estudiantes recuperan el aula como lugar privilegiado para aprender. Se otorga así un papel central al espacio de clase y a los docentes, por encima del aprendizaje autogestionado o del uso de aplicaciones. Frente a la pregunta ¿cuál de estas opciones es la que en primer lugar más te sirve para aprender un idioma?, en primer lugar, elegían tomar clases, por encima de ver películas y series, usar el idioma en redes sociales, hablar con otros en esa lengua, escuchar canciones o utilizar aplicaciones como Duolingo. Así lo afirman los estudiantes:

Las clases eran hermosas (Estudiante A)

Lo que me gustó de los cursos es que surge esa necesidad de que vos estudies. En un curso, de alguna manera, eso te obliga y te hace ser muy didáctica. En cambio, cuando querés aprender por vos misma, no siempre aparece esa disposición. En las clases de chino, por ejemplo, nos decían que para la próxima clase teníamos que armar una oración o aprender un carácter, escribirlo. Yo tenía esa obligación de hacerlo. En cambio, si quiero aprender por YouTube o por la televisión, después queda obviamente en mí, pero no siempre me nace. En cambio, si tengo que hacerlo, me da más ganas, sobre todo porque puedo aprender de otra persona y, si tengo dudas, puedo preguntarle (Estudiante F).

Yo creo que el espacio de las clases es necesario y no se puede reemplazar. Creo que toda la disponibilidad que hay hoy en día con internet y demás viene más a complementar o expandir, pero las clases son fundamentales, no solo por el rol del docente, sino también por una cuestión de estructura: uno necesita, o al menos hablo por mí, un espacio fijo dedicado a eso, que si uno es más autodidacta tal vez no siempre logra construirse (Estudiante E).

El año pasado me anoté en chino. Estuvimos cuatro meses y lo hice porque me causaba mucha curiosidad cómo era aprenderlo. Es muy difícil, pero aprendí mucho, me fue muy bien y tuve una experiencia muy buena; además, las profesoras también eran excelentes, así que fue muy lindo (Estudinate C).

¿Lo que más me gustó de las clases? Que era en vivo (Estudiante H).

En suma, el análisis preliminar permite advertir que las elecciones lingüísticas de los estudiantes se sitúan en la intersección entre intereses personales, proyecciones laborales y representaciones socialmente construidas sobre el valor diferencial de las lenguas. Profundizar en estas representaciones contribuye a comprender cómo las políticas públicas de formación en lenguas se articulan —o tensionan— con los imaginarios lingüísticos que circulan entre sus destinatarios y en las instituciones.

Reflexiones finales

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permitió aproximarnos, de manera exploratoria, a las motivaciones y representaciones de los/as estudiantes becarios/as del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras. A partir del análisis de encuestas y entrevistas, fue posible no solo identificar algunos sentidos atribuidos al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también inscribir esas experiencias en un marco más amplio de políticas públicas destinadas a los jóvenes en la educación superior.

En primer lugar, el análisis invita a reflexionar sobre las políticas públicas que el Estado diseña para las juventudes y sobre los modos en que estas construyen a sus destinatarios. En este sentido, el PFCLE puede leerse no solo como una política lingüística dirigida a la Educación Superior, sino también como una política pública de interpelación juvenil.

En segundo lugar, los resultados permiten advertir que, en el caso de las propuestas virtuales, no alcanza con garantizar formalmente la oferta para asegurar el acceso efectivo. La virtualidad amplía posibilidades, especialmente en términos territoriales pero los problemas en los canales que utilizan las instituciones para comunicarse con los jóvenes muestran la necesidad de pensar cómo acceden jóvenes a la información. Esto implica revisar los canales de comunicación, las prácticas institucionales y las prácticas concretas mediante las cuales los jóvenes reciben y procesan la información.

Asimismo, el estudio permitió mostrar que el aprendizaje de las lenguas extranjeras responde a motivaciones múltiples y no puede reducirse al incentivo económico previsto por el programa ni a una lógica estrictamente instrumental. Si bien en muchos casos aparece asociado a una idea general de mejoras de oportunidades tanto académicas como laborales o de movilidad, también se presenta como un fin en sí mismo, asociado a intereses de distinto tipo (culturales, comunicativos, etc.).

También queremos destacar el valor que los propios estudiantes atribuyen al aula como espacio privilegiado de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Aun en un contexto de creciente expansión de recursos digitales, aplicaciones y formas de autoaprendizaje, las entrevistas muestran que “el aula” sigue ocupando un lugar central en las representaciones sobre cómo se aprende una lengua extranjera.

Finalmente, cabe subrayar que las representaciones sobre las lenguas y sobre los estudiantes a los cuales se dirigen las políticas públicas no circulan únicamente entre los destinatarios de las políticas, sino también en las propias instituciones. Las universidades, los programas y sus funcionarios no son actores neutrales: también portan, reproducen y a veces disputan determinadas representaciones acerca de qué lenguas son valiosas, qué perfiles estudiantiles resultan esperables y qué modos de aprender son considerados legítimos. Por eso, pensar las políticas públicas de formación en lenguas supone también revisar críticamente las miradas institucionales que orientan su implementación.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., & Bein, R. (Comps.). (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Eudeba.

Bein, R. (2021). ¿Qué idiomas te desagradan? ¿Por qué? Análisis de las representaciones de lenguas en encuestas realizadas a adolescentes argentinos. *Quaderna*, 5. <https://quaderna.org/5/que-idiomas-te-desagradan-por-que-analisis-de-las-representaciones-de-lenguas-en-encuestas-realizadas-a-adolescentes-argentinos/>

Del Campo, N. (2020). Políticas para la democratización en la educación superior: El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (2014–2020). *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 12(20), 61–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715672>

Isacovich, P. (2019). *El PROGRESAR y la apuesta por la educación superior como abordaje de juventudes*. *Revista de Política, Derecho y Sociedad*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/168301/CONICET_Digital_Nro.da20d2f3-a517-4d5b-b835-30e30f9f7adc_B.pdf?sequence=2

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.

Meléndez, C. E., Torres, M. A., & Yuni, J. A. (2020). Análisis del Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (PROGRESAR) para la educación superior (2014–2020). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 69–94.

Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: El uso de los métodos mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto*, 27(2), 5–20.

Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). Diseños de investigación y muestreo cualitativo: Lo complejo de someter la flexibilidad del método emergente a una taxonomía apriorística. *Investigación Cualitativa en Salud*, 2, 1111–1120.

Rinesi, E. (2016). *Filosofía y política de la universidad*. IEC-CONADU & Universidad Nacional de General Sarmiento.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Documentación consultada

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). <http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>

Decreto 84/2014. (2014, 27 de enero). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle>

Decreto 90/2018. (2018, 30 de enero). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/306422/norma.htm>

Programa de Lenguas de la UNSAM. (2022). *Propuesta de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para beneficiarios de las becas PROGR.ES.AR y de las Becas Estratégicas “Manuel Belgrano”*.

Resolución 61/2021. (2021, 5 de julio). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/351690/norma.htm>

Resolución 70/2020. (2020, 28 de febrero). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226165/20200303?busqueda=1>

Resolución 2321/2022. (2022, 18 de agosto). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2321-2022-370213/texto>

Entrevistas citadas

Estudiante A, lengua extranjera alemán, Provincia de Santa Fe. Entrevista personal, 24 de septiembre de 2024.

Estudiante B, lengua extranjera chino, Provincia de Buenos Aires. Entrevista personal, 25 de septiembre de 2024.

Estudiante C, lengua extranjera chino, Provincia de Córdoba. Entrevista personal, 27 de septiembre de 2024.

Estudiante D, lengua extranjera portugués, Provincia de Misiones. Entrevista personal, 27 de septiembre de 2024.

Estudiante E, lengua extranjera portugués, Provincia de Buenos Aires. Entrevista personal, 28 de septiembre de 2024.

Estudiante F, lengua extranjera portugués, Provincia de Jujuy. Entrevista personal, 26 de septiembre de 2024.

Estudiante G, lengua extranjera inglés, Provincia de La Rioja. Entrevista personal, 30 de septiembre de 2024.

Estudiante H, lengua extranjera italiano, Provincia de Mendoza. Entrevista personal, 1 de octubre de 2024.

Fecha de recepción: 10-03-2026

Fecha de aceptación: 11-05-2026