



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Vallejos Blanco, María Juana

El capital cultural que aporta la adquisición de una lengua cultura extranjera a los futuros Ingenieros Industriales de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Nordeste : Los Herederos



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Vallejos Blanco, M. J. (2025). *El Capital Cultural que aporta la adquisición de una lengua cultura extranjera a los futuros Ingenieros Industriales de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Nordeste: Los Herederos. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5353>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El Capital Cultural que aporta la adquisición de una lengua cultura extranjera a los futuros Ingenieros Industriales de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Nordeste: Los Herederos

TESIS DE MAESTRÍA

María Juana Vallejos Blanco

juanivallejosb@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo de tesis es describir el capital cultural (CC) que proporciona la adquisición de la lengua cultura¹ extranjera (LCE) a los estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial (II) de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Con tal motivo, se aborda el marco teórico propuesto por los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (2009) sobre el CC en torno a los conceptos de habitus, juego y campo (p. 69), para así poder determinar si a lo largo de la cursada de las unidades curriculares Inglés I-II-III-IV la apropiación de una LCE, desde una doble perspectiva: Inglés con Fines Específicos (IFE) e Inglés con Enfoque Comunicativo (IEC), contribuye a incrementar el CC de los estudiantes. Con el propósito de acompañar las trayectorias educativas, considerando tanto el contexto sociocultural de procedencia como la cuestión de género, Bourdieu y Passeron (2009) en su obra *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* proponen implementar la pedagogía racional, la cual adopta una perspectiva democrática con el objeto de contemplar y subsanar desigualdades (p. 114). De esta manera se prevé analizar el acompañamiento a los estudiantes de las cátedras de Inglés I, II, III y IV en sus trayectorias durante el ciclo lectivo 2022, con el doble propósito de promover un óptimo desempeño académico a la hora de apropiarse de la lengua cultura (LC) anglosajona, y acrecentar su CC como resultado de la exposición a la misma desde los enfoques metodológicos mencionados anteriormente: IFE e IFC.

¹ Considerando la perspectiva de la lingüística contemporánea, el funcionalismo de la didáctica de una lengua extranjera involucra el aprendizaje de la misma desde la relación existente entre lengua, cultura y sociedad. La adquisición de una lengua cultura extranjera involucra tanto el desarrollo del pensamiento como el manejo de la lengua meta en situaciones de manera adecuada, lo cual implica el saber-hacer del comportamiento que abarca aptitudes y actitudes.

Desde una perspectiva metodológica mixta se aborda al objeto de estudio desde ambas perspectivas tanto cuantitativa como cualitativa; para ello se implementa un diseño metodológico descriptivo con rasgos etnográficos teniendo en cuenta el método fenomenológico. Se han obtenido datos a través de cuestionarios de Google, grupos focales con estudiantes y entrevistas a estudiantes y docentes de las cuatro cátedras de Inglés. Los principales resultados se dividen en cuatro bloques: 1) el CC de los estudiantes que cursaron las cátedras de Inglés a lo largo del ciclo lectivo 2022, 2) su desempeño académico en las asignaturas de LC anglosajona, 3) la implementación de un enfoque metodológico que atienda los requerimientos de los estudiantes, y 4) la cuestión de género de la población estudiantil seleccionada.

Palabras clave: capital cultural, apropiación, lengua cultura, enseñanza, idioma.

ÍNDICE

Resumen	1
1. Introducción	5
2. Estado de la Cuestión	9
3. Enfoque Conceptual acerca del Problema	14
4. Objetivos	28
5. Metodología	28
5. 1- Datos	30
5. 2- Instrumentos de recolección	34
5. 3- Técnicas de análisis	35
6. Resultados y discusión	35
6. 1- Formularios de Google	36
6. 1-2- Gráficos de torta	36
6. 1-2-1 Conclusión de los gráficos de torta	44
6.1-3- Hojas de cálculo	48
6.1-4- Discusión de los datos de la cursada y la encuesta	57
6.2- Entrevistas a los estudiantes	58
6.2-1-Resultados de las entrevistas a los estudiantes	71
6.3- Grupos focales integrados por estudiantes	76
6.3-1-Resultados de los grupos focales	81

6.4- Entrevistas a los docentes de las cátedras de inglés I-II-III-IV	81
6.4-1- Resultados de las entrevistas a los docentes	87
6.5- Análisis de los contenidos de los programas de Inglés I-II-III-IV	88
6.5-1-Resultados del análisis de los contenidos de Inglés I-II-III-IV	94
6.6-Discusión: entrevistas, grupos focales y contenidos de Inglés I-II-III-IV	95
7. Conclusión	97
8. Referencias	99
9. Figuras . Gráficos de torta	103
10. Apéndices	130
A. Contenidos del programa de Inglés I en 2022	130
B. Contenidos del programa de Inglés II en 2022	132
C. Contenidos del programa de Inglés III en 2022	134
D. Contenidos del programa de Inglés IV en 2022	136

1. Introducción

En 2018, la Asamblea del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) aprueba la elaboración del *Libro Rojo*, con el propósito de establecer mejoras comunes a todas las carreras de Ingeniería del país, como ser, asegurar la calidad educativa, estableciendo un nuevo estándar obligatorio para la acreditación: “*consolidar un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante*” a la vez de “*definir un modelo comparable internacionalmente*”, sin desconocer las especificidades de las distintas ramas de la ingeniería. De acuerdo a la estructura curricular establecida, dentro del bloque de Ciencias y Tecnologías Complementarias se encuentran las asignaturas que abordan a la ingeniería desde una perspectiva social, histórica, ambiental y económica, consecuentemente, se incluye una LCE *-preferentemente la anglosajona-*. Por otra parte, con respecto al perfil de egreso, se prevé que los ingenieros hayan desarrollado competencias sociopolíticas y comunicacionales que contribuyan al ético desempeño profesional dentro del contexto local y global. (CONFEDI, 2018, p. 17-22)

La oferta educativa de la carrera de II de la FCA de la UNNE está disponible a la comunidad desde 2017. De acuerdo al plan de estudios inicial, se encuentran cuatro unidades curriculares anuales destinadas a la adquisición del inglés como LCE; las clases se dividen en Teoría y Práctica, lo cual hace posible abordar la enseñanza de la lengua meta desde una doble perspectiva metodológica, en las clases teóricas: IFE y en las clases prácticas: IEC. Por un lado, la enseñanza del IFE busca alcanzar los requerimientos académicos o profesionales de la ingeniería. Se aborda el lenguaje técnico específico que se necesite en cada contexto profesional, en este caso específico, el de la industria y el comercio. Con el auge de la ciencia, la tecnología y el comercio, el idioma inglés se convirtió en la lengua internacional y por lo tanto se concebida como la *lingua franca*. Y por el otro, el abordaje del IEC, tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a utilizar la lengua meta en diversos contextos de acuerdo a las distintas funciones del lenguaje. El propósito de este enfoque plantea desarrollar competencia lingüística en LCE, lo que conlleva comunicarse de manera adecuada. De esta manera, se persigue que al cabo de los cuatro años de cursada, el estudiante haya adquirido competencias y desempeños lingüísticos² de nivel intermedio, o bien, según el Marco Común

²Los conceptos de “*competencia y desempeño lingüístico*” fueron propuestos por el lingüista norteamericano Noam Chomsky. De acuerdo con esta teoría, la “*competencia*” es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua, y el “*desempeño*,” o bien la actuación, hace referencia al uso real de la lengua en situaciones concretas.

Europeo de Referencia de las Lenguas³ (MCERL) el nivel B1 de “*usuario independiente*” (Consejo de Europa, 2020, p. 41), a la vez de un vasto repertorio lingüístico, vale decir la apropiación de vocabulario técnico científico respecto de la ingeniería, la industria y el comercio, lo cual corresponde a la adquisición de “*capital científico*” (Bourdieu, 1998, p. 80).

La organización de las cátedras en LCE es la siguiente: en Inglés I, durante las clases de Teoría -IFE- se abordan las herramientas básicas para la lectocomprensión de textos técnico científicos originales en la lengua meta, el uso del diccionario bilingüe Inglés Español, además de conocimientos básicos sobre la gramática anglosajona; en las clases de Práctica -IEC- se desarrollan las cuatro macrohabilidades⁴ para alcanzar el nivel A1 “*acceso*” según el MCERL. En Inglés II, en las clases de Teoría -IFE- se continúa trabajando con la lectura comprensiva de extensos textos técnico científicos originales, a la vez de amplio conocimiento sobre estructuras y funciones gramaticales del idioma; en las clases Prácticas -IFC- se desarrollan las cuatro habilidades básicas en lengua anglosajona para alcanzar el nivel A2 “*usuario básico*” del MCERL. En Inglés III, en las clases de Teoría -IFE- se aborda la lengua meta en contextos referentes a la ingeniería, recreando situaciones reales a experimentar en la vida profesional; en las clases de Práctica -IFC- se desarrollan las macrohabilidades en LCE para alcanzar el nivel A2+/B1- de “*usuario básico*” a “*independiente*” de la LC anglosajona de acuerdo con los estándares del MCERL. Y por último, en Inglés IV, en las clases de Teoría -IFE- se utiliza la lengua meta en contextos referentes a la industria, el comercio, el mercado laboral y el mundo profesional; en las clases Prácticas -IFC- se desarrollan las cuatro habilidades básicas de las lenguas para alcanzar el nivel B1 de “*usuario independiente*” según lo previsto por el MCERL (Consejo de Europa, 2020, p. 46).

Durante el proceso de apropiación de la LC, los estudiantes son expuestos a materiales didácticos adaptados al nivel de competencia lingüística de cada cátedra -A1, A2, B1 según el MCERL-, tales como artículos científicos, páginas *web*, publicidades, videos de *YouTube*, aplicaciones, películas, biografías y lectura extensiva: como ser clásicos de la literatura anglosajona desde cuentos cortos de Sir Arthur Conan Doyle como *The Adventure*

³El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) es un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, con el propósito de unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, estos parámetros establecidos son considerados incluso más allá de los límites del continente europeo desde 2001, sino también en el resto del mundo.

⁴La enseñanza de una lengua se divide en cuatro habilidades, por un lado las habilidades receptivas que involucran tanto lectura como escucha comprensiva y las habilidades productivas que engloban las producciones escritas como orales. Es por ello, que a la hora de enseñar una LCE se realiza esta categorización en las cuatro macrohabilidades: lectura y escucha comprensiva y producción escrita y oral persiguiendo propósitos didácticos pedagógicos.

of *Five Orange Pips*, hasta novelas de ciencia ficción y góticas sobre temas afines con la II, cómo ser *I, Robot* de Isaac Asimov, *Brave New World* de Aldous Huxley, *1984* de George Orwell y *Frankenstein* de Mary Shelley, entre otros. De acuerdo a Bourdieu (1998) la incorporación de obras literarias enriquece el “*capital literario*” de los estudiantes, ya que se manifiesta como una “*sub-especie*” del CC (p. 80).

A lo largo de estos años, docentes, el gabinete psicopedagógico y las autoridades de la FCA han trabajado arduamente para obtener la acreditación de la carrera por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) del Ministerio de Educación de la Nación. Debido a la reciente incorporación de esta oferta educativa en la región, aún no se cuenta con estudios de investigación de esta índole, por lo tanto, se considera oportuno poder llevar adelante este trabajo, en el cual se considera el incremento del CC como consecuencia de la adquisición del inglés como LCE desde el marco teórico sociológico propuesto por Bourdieu y Passeron. A la hora de realizar esta investigación se toman en cuenta los datos resultantes de la cursada del ciclo lectivo 2022 de las cátedras Inglés: I-II-III-IV, los contenidos de las respectivas asignaturas, además, de la manera en que los profesores de las mismas llevan a cabo su prácticas pedagógicas de acuerdo a lo establecido en *el Libro Rojo* (2018, p. 17-21) acerca del enfoque centrado en las necesidades de los estudiantes (ECNE) (Cukierman, 2018, p. 29-31).

A partir del 2022, el cursado de dichas cátedras se plantea desde la convergencia de ambas modalidades. La irrupción de la pandemia de COVID en el año 2020 forzó ciertos cambios en la organización del dictado de clases, a los que el equipo docente tuvo que adaptarse, debido a la implementación de la educación remota de emergencia. Razón por la cual, se adoptó el modelo pedagógico del “*Aula Invertida*” (AI), dicho enfoque propuso a los estudiantes asumir un rol protagónico durante el proceso de apropiación de la lengua meta, el cual implicó el abordaje autónomo y responsable de las distintas temáticas e incluso la construcción colaborativa de conocimientos previos a la clase sincrónica (Coulal, 2014, p. 20-27); con el objeto de posicionar a los sujetos del aprendizaje en el centro de la escena educativa promoviendo una enseñanza genuina y poderosa adaptada especialmente a las necesidades e inquietudes de los futuros ingenieros industriales (Cukierman, 2018, p. 29-31). A partir de ello, se publicaron los temas de las clases con una semana de anterioridad en las aulas virtuales de la plataforma de *Google Classroom* (GC), y al cabo de una semana se abordaron dichos contenidos en los encuentros sincrónicos por medio de la plataforma Zoom. La propuesta metodológica del AI incluyó el posteo del material de estudio, el diseño de actividades colaborativas y cooperativas. El material de estudio consistió en la inclusión de

videos de *YouTube*, presentaciones audiovisuales (*Power Point*, *Prezi*, etc.), de enlaces a otras páginas *web*, pero también el posteo de material didáctico previamente elaborado en formato PDF. Las actividades involucraron tanto la construcción de conocimientos por medio de la elaboración de documentos colaborativos de *Google Doc* y *Google Slides* y el diseño de muros colaborativos (*Padlet*, *Canva*, *Jamboard*, etc.), como la resolución de cuestionarios por medio de formularios de *Google*. Cabe mencionar, que una vez retomada la presencialidad, se siguió implementando la convergencia de ambos escenarios pedagógicos, tanto el de la presencialidad como el de la virtualidad; por lo tanto el dictado de las cátedras de Inglés pasó de la presencialidad, a la virtualidad hasta adoptar un espacio combinado de enseñanza y aprendizaje en 2022.

Vale destacar que la elaboración grupal del conocimiento se basó en la implementación del enfoque vigotskiano de la “*Zona de Desarrollo Próximo*” (ZDP) (Baquero, 2002, p. 18); lo cual promovió la reflexión, el pensamiento crítico, la interacción, el debate y la posterior conciliación a la hora de la resolución de las actividades propuestas en el GC. Consecuentemente, la ZDP involucró la interacción entre actores de distintos niveles de competencia lingüística en LCE, lo cual implicó una invitación a asumir un rol protagónico propiciando la introspección y el autoconocimiento con respecto al tiempo que cada uno necesitó para abordar los contenidos de acuerdo a su tipo de aprendizaje en función de sus experiencias previas en el idioma. La resolución de actividades por medio del trabajo colaborativo, fomentó la autonomía de los estudiantes desde una doble perspectiva reflexiva y crítico-constructiva; lo cual se evidenció en las instancias de autoevaluación y metacognición. En definitiva, la implementación del modelo pedagógico del AI (Coufal, 2014, p. 20-27) desde escenarios combinados -posteos en GC, encuentros sincrónicos por *Zoom* y clases presenciales- contribuyó tanto a la implementación de la metodología de la ZDP (Baquero, 2002, p. 18) como del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31).

En definitiva, ha resultado factible llevar adelante este trabajo dado que la investigadora se desempeña como profesora adjunta de las unidades curriculares Inglés I, II, III y IV desde los inicios de la carrera. Por lo tanto le fue posible abordar al objeto de análisis desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009, p. 19). Asimismo, previamente se contó con el aval y el apoyo institucional para la realización de este estudio en sus distintas etapas.

Con tal propósito, se abordó el marco teórico de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2009) en *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* respecto al CC de los estudiantes de nivel superior y a la implementación de una “*educación democrática*” para subsanar las desigualdades socioculturales por medio de la “*pedagogía racional*” (p. 114) a

efectos de considerar: el contexto sociocultural de origen de los estudiantes con respecto al entorno familiar, el tipo de vivienda y sus condiciones de habitabilidad, el acceso a la ecología digital, el tipo de educación que recibieron en la escuela media y la exposición a alguna LCE. Así también, la manera de emplear el tiempo libre, la generación de profesionales a la cual pertenecen y finalmente, la cuestión de géneros. En cuanto a las trayectorias estudiantiles se consideraron las cohortes 2017 a 2022, con el propósito de analizar el resultado del cursado de las cátedras Inglés I-II-III-IV durante el 2022 específicamente. Con tal motivo, se tomó en cuenta el resultado obtenido la promoción, la regularidad o el no haber alcanzado ninguna de las anteriores; por otra parte, también se analizó la instancia evaluadora final tanto en carácter de regular o de libre, según el régimen de acreditación de los espacios curriculares de la FCA de la UNNE, vigente en dicho ciclo lectivo.

2. Estado de la cuestión

Es oportuno señalar que no existen precedentes sobre investigaciones acerca del CC que aporta la apropiación del inglés como LCE a los estudiantes de la carrera II de la FCA de la UNNE, por lo tanto se construyó un corpus que incluye las temáticas principales a abordar en este trabajo. El principal aspecto a considerar es el del CC con respecto al desempeño académico en función de los contextos familiares de origen, además, del dominio de las competencias digitales y la internalización del “*habitus*” (Pöllmann, 2016, p. 57) en relación a las trayectorias educativas. Por otra parte, se hace hincapié en la cuestión de género respecto del contexto sociocultural de origen y del consecuente desempeño académico, pero a su vez, se hace hincapié en la elección de la carrera en estricta relación con la cuestión de género en función del “*capital simbólico*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 296-300) que aporta la profesión. Otra temática incluida es la de los beneficios que aporta la adquisición de la LCE anglosajona tanto al estudiante de II, como al futuro profesional tanto en el ámbito laboral, como profesional y hasta personal ya que fomenta la competencia ciudadana (Lourau, 2019, p. 78-79) por poseer una cosmovisión globalizada y competitiva, y finalmente, la inclusión de la metodología de enseñanza del AI (Coufal, 2014, p. 20-27) a la hora de impartir la enseñanza del inglés con doble enfoque: IFE y IEC, en carreras de ingeniería.

El abordaje de la temática del CC del ingresante al nivel superior (NS), a la luz del marco teórico propuesto por Bourdieu y Passeron, fue motivo de innumerables

investigaciones. Consecuentemente, Brito Rodríguez (2014) investigó el CC en función del desempeño académico de los ingresantes a la educación superior en Chile analizando tanto en la generación de profesionales a la cual pertenecen los sujetos en cuestión, como también en los contextos familiares de origen a la hora de analizar los diversos desempeños, sin desatender la carencia de ciertas competencias académicas y sus consecuencias, además del tipo de institución educativa en el cual llevaron a cabo sus estudios de nivel medio (p. 130). De acuerdo a esta autora, todo lo anteriormente mencionado se relaciona con la adquisición del “*habitus*” (Pöllmann, 2016, p. 57), siendo los estudiantes pertenecientes a las clases menos favorecidas los menos exitosos académicamente y, en cambio, los pertenecientes a las clases más aventajadas los más destacados por tener un buen rendimiento académico debido al CC que le proporciona la “*cura de origen del estudiante*” (Brito Rodríguez, 2014, p. 132).

A su vez, para Vera Noriega et al. (2016) el CC de los estudiantes del NS se encuentra directamente relacionado con las competencias digitales que estos posean, siendo determinante, por un lado, el tipo de establecimiento escolar donde haya transcurrido su escolaridad media, y por otro, el contexto sociocultural al cual pertenece su familia de origen. De acuerdo con estos autores colombianos, la manera en la que los pertenecientes a las clases más favorecidas se apropian de las oportunidades escolares y de las competencias digitales, difiere totalmente del *modus operandi* de quienes han nacido dentro de un contexto sociocultural de carencias, lo cual se evidencia en el desempeño académico. Pero por otra parte, están los “*héroes*” (p. 111), quienes a pesar de provenir de contextos socioeconómicos desfavorables son capaces de obtener un alto rendimiento académico. Al igual que “*los herederos*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 11), quienes cuentan con un alto CC pero a la vez son capaces de lograr un máximo rendimiento académico a la vez de desarrollar competencias digitales. Finalmente, se identificó a la población estudiantil con deficiente o escasa alfabetización digital para así poder subsanar las desigualdades debido a los contextos de origen; lo cual coincide con la propuesta de la “*pedagogía racional o democrática*” propuesta por Bourdieu y Passeron (2009, p. 114).

Por otra parte, Marcenaro-Gutiérrez y López-Agudo (2014) investigaron el efecto que produce el CC respecto del desempeño académico y la cuestión de géneros, lo cual originó desigualdades en España. Según estos autores, es de fundamental importancia considerar el rendimiento académico de los estudiantes en los niveles educativos previos al NS; siendo los cuerpos que se manifiestan como femeninos los que presentan un mejor desempeño en sus trayectorias, incluso cuando estén inmersos en contextos desfavorables, como el ser inmigrantes. De acuerdo con estos autores, el alto CC de los progenitores se evidencia en el

apoyo que brindan a sus vástagos, siendo las madres quienes fomentan el empoderamiento en sus hijas (p. 1022), quienes demuestran ser más organizadas a la hora de cumplimentar con las responsabilidades durante el cursado en el NS. Para estos autores, al rol materno se le asigna un rol preponderante en la conformación de la sociedad, la cual conlleva la igualdad de los sexos en pos de subsanar la desigualdad que evidencia la elección de la carrera. En definitiva, es de fundamental importancia potenciar el CC que los progenitores transmiten a sus hijos ya que de esto depende el desempeño académico exitoso en el NS.

Consecuentemente, Peralta et al. (2014) postulan que el sistema sexo-género como construcción social determina una marcada polaridad respecto de la elección de la carrera en el NS, siendo los cuerpos leídos como femeninos los que optan por unidades académicas relacionadas a las Humanidades y las Artes, y los cuerpos leídos como masculinos los que prefieren transitar por las ingenierías. Consecuentemente, la conformación del pensamiento que ordena las disciplinas y los saberes, está manipulado por la hegemonía dominación de lo masculino por sobre lo femenino. Para estos autores, existen dos tipos de feminismo: por un lado se encuentra el que persigue la igualdad de derechos y oportunidades, y por el otro está el de la diferencia, cuya lucha asimétrica se evidencia en la emancipación, la reconstrucción de los saberes y el empoderamiento femenino. A la hora de justificar la elección de la carrera, el CC es un factor determinante de la inclinación y la preferencia; la posibilidad de que los representantes del género femenino puedan acceder a la educación es el origen de un nuevo orden que conlleva a las desigualdades (p. 18). El estudiantado es concebido como una construcción de subjetividades sexuadas, lo cual indica que la premisa que “*la ingeniería es una carrera para hombres*” es arbitraria y a la vez excluyente ya que representa la “*violencia simbólica*” de la “*sociodicea masculina*” (Bourdieu, 2000, p.37), y además, excluye a la comunidad de LGBTQ+. Finalmente, se presenta otra perspectiva que justifica la elección de las carreras, siendo decisivo el nivel sociocultural de los progenitores, ya que en el caso de los estudiantes de las carreras a fin con las Humanidades y las Artes en su gran mayoría cuentan progenitores quienes obtuvieron certificación de nivel medio, mientras que los padres de quienes estudian Ingeniería han obtenido títulos universitarios de grado. Así también, se plantea que la elección entre las Humanidades y las Artes o las Ingenierías corresponde a una construcción sociogenética, la cual evidencia el tipo de interacción entre los estudiantes; mientras que quienes optan por las ciencias blandas mantienen una fluida comunicación entre sí, por el contrario, entre quienes prefieren las ciencias duras la conexión existente es escasa o casi nula. En definitiva, el “*capital simbólico*” (Bourdieu, 1987, p. 26) que proporciona el CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1987, p. 296) a las subjetividades sexuadas depende

específicamente de la connotación de prestigio social de acuerdo con la construcción social de sexo-género de cada identidad.

Delahoz-Domínguez et al. (2020) realizaron una evaluación de los programas de noventa y dos carreras de Ingeniería en Colombia, en la cual incluyeron a II entre otras unidades académicas, con el objeto de analizar la formación de “*competencias ciudadanas*” presentes entre 2016 y 2018. Para observar la calidad educativa, se tomaron cinco competencias como variables entre las cuales se encontraba la adquisición de la competencia lingüística en LC anglosajona, la cual resultó ser crucial a la hora de mejorar la productividad en pos de desarrollar la “*competencia ciudadana*” cuyo propósito es la construcción de una sociedad democrática basada en el respeto, la convivencia y los derechos humanos (p. 32). Tomando el modelo pedagógico del ECNE de ingeniería, en los planes de estudio se hace hincapié en la apropiación de competencias comunicacionales, lo cual implica el dominio de habilidades personales e interpersonales asociadas a la ética. Considerando los aspectos comunicacionales de la “*competencia ciudadana*”, el ser capaces de comprender y expresarse en una LCE contribuye al aspecto global y lingüístico (Lourau, 2019, p. 78-79). Finalmente, el desempeño lingüístico en LC anglosajona es el factor crítico que contribuye a mejorar la productividad del ingeniero con pensamientos globales e interculturales por medio de experiencias de internacionalización.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Sosa Fernandez et al. (2018) evidencian el aporte que brinda la adquisición de competencia lingüística en LC anglosajona al desarrollo profesional de los ingenieros industriales. Para estos autores, el dominio de la lengua meta, es fundamental para la formación profesional, a la hora de desempeñarse de acuerdo a las demandas de la sociedad globalizada de hoy. Asimismo, la competencia lingüística en LCE contribuye a la competitividad del profesional considerando la demanda laboral con el propósito de mejorar los procesos productivos de las empresas. A su vez, destacan las múltiples ventajas que aporta la LC anglosajona como ser: tener acceso a fuentes de información, tener mejores oportunidades laborales, ser profesionales competitivos, y estar a la altura de las demandas del entorno a nivel personal, social, laboral y profesional (p. 216-217).

Aguayo Vergara et al. (2019) basaron su investigación de tipo descriptiva en la implementación de la metodología de enseñanza del AI en las clases de IEC en el NS, en las carreras de Arquitectura e Ingeniería Civil. La recolección de datos consistió en la resolución de un cuestionario que abarcaba tres dimensiones: primero, el aprendizaje previo a la clase, segundo, el aprendizaje en el aula durante la secuencia didáctica, y tercero, la valoración de la metodología de enseñanza. Consecuentemente, los participantes reconocieron el aporte de los

videotutoriales previos a cada secuencia didáctica, lo cual les permitió adoptar un rol protagónico en el proceso de adquisición de la LC anglosajona, a la vez que definió al docente como un facilitador-guía. De acuerdo con estos autores, la metodología del AI no solo enriqueció el proceso de apropiación del inglés en el NS, sino que además contribuyó a potenciar los conocimientos previos, permitió que el proceso de aprendizaje sea más flexible y participativo, ya que los sujetos del aprendizaje prefirieron aprender “*haciendo*” a la vez que les disminuyó la ansiedad. La implementación de las nuevas tecnologías complementó la enseñanza de manera sincrónica y asincrónica produciendo un giro rotundo en la planificación de la secuencia didáctica, y en los roles a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así también, hizo posible, superar la falta de motivación de los estudiantes, las limitaciones del tiempo, a la vez que optimizó la formación de futuros profesionales considerando una metodología centrada en sus propias necesidades. (p. 12-13).

Domínguez et al. (2020), diseñaron una propuesta didáctica a partir del proyecto denominado “Estudio de las prácticas de enseñanza de Inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y su relación con las demandas del medio laboral”. Dicha propuesta tuvo como objetivo desarrollar competencias comunicativas que permitan desempeñarse globalmente. Por lo tanto, se propuso adoptar el enfoque de enseñanza del IEC; y para ello, se adoptó el modelo del AI, el cual requirió diseñar una propuesta de espacios combinados para la enseñanza a futuros ingenieros de la UNSL. La premisa primordial estuvo constituida por los lineamientos trazados por el CONFEDI, el cual propone seguir la metodología del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) quienes necesitan insertarse en un mercado laboral competitivo y globalizado (p. 192-201). En estricta coincidencia con el trabajo mencionado anteriormente, se buscó que los estudiantes adopten un rol protagónico en el proceso de la internalización de la LCE a partir del IEC y a su vez el docente pasó a tomar un rol de monitor o facilitador de los aprendizajes.

Con respecto al proyecto de enseñanza de IEC a futuros ingenieros en la UNSL, Aguirre Céliz et al., (2023) realizaron una investigación basada en la prueba piloto del proyecto desarrollado durante un lapso de un año y medio, con el objeto de proponer mejoras escuchando las voces de los protagonistas. Con tal motivo, indagaron acerca de la implementación del AI, del uso de las nuevas tecnologías en función de la metodología de trabajo propuesta y del nuevo abordaje de la asignatura. A partir de allí, los estudiantes expresaron sus preferencias: primero, la adhesión a la metodología propuesta por el AI, segundo, la flexibilidad y conveniencia de la ubicuidad, tercero, la implementación de recursos tecnológicos que promueven la incorporación de actividades lúdicas -*gamification*-.

Pero por otra parte, surgieron propuestas superadoras: los estudiantes sugirieron incrementar las actividades que refuercen la producción oral y la escucha comprensiva, a la vez de sistematizar las estructuras gramaticales abordadas al inicio de cada encuentro. Finalmente, a partir de esta investigación se determinó el efecto positivo de la propuesta metodológica basada en el AI por medio de la inclusión de las tecnologías digitales considerando un ECNE. Además evidenció, que los estudiantes cobraron un rol protagónico en la internalización de los conocimientos, es decir, de la adquisición del inglés desde una doble perspectiva IFE e IEC permitiendo a los futuros ingenieros desarrollar competencia y desempeño lingüístico a partir del abordaje de las cuatro macrohabilidades (p. 19-33).

En definitiva, si bien la falta de precedentes en investigación sobre el tema es innegable, el haber podido diseñar un corpus con todas las problemáticas que se abordaron en este trabajo hizo posible entretejer un estado de la cuestión apropiado para esta ocasión.

3. Enfoque conceptual acerca del problema

La adquisición de una LCE puede verse altamente enriquecida desde las perspectivas actuales en psicología educacional, considerando el enfoque sociocultural (ESC) que propone atender tanto la “*internalización*” (Smolka, 2010, p. 51) como la “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10) y la “*socialización*” (Baquero, 2002, p. 11) dentro de la cultura de la lengua meta, la cual conlleva sus propios paradigmas y valores. Por otra parte, considerando el enfoque metodológico del “*aprendizaje centrado en el estudiante*” (CONFEDI, 2018, p. 17, Cukierman, 2018, p. 29-31) es crucial abordar un “*enfoque o giro situacional*” para la enseñanza y el aprendizaje de una LCE, que se adecúe al contexto específico en el cual se desempeña un ingeniero industrial (Richards y Rodgers, 1986, p. 37). Este enfoque situado permite tener una perspectiva “*vivencial*” de los procesos de aprendizaje (Baquero, 2012, p. 10); en este caso en particular, el mismo se refiere a los estudiantes de las cátedras de Inglés de la carrera II de la FCA de la UNNE.

El ESC propuesto por el psicólogo ruso Lev Vigotsky (1896-1934) plantea una perspectiva que enriquece la enseñanza de una LCE (Baquero, 2002, p. 18), ya que la apropiación de la misma potencia el CC de quienes son expuestos a ella. Al respecto, Frow (1995) define al CC como “*la acumulación de conocimientos, comportamientos y habilidades que una persona puede aprovechar para demostrar su competencia social y*

cultural”(p. 23). En consonancia con lo anteriormente mencionado, Finch (1993) agrega que el CC confiere “*un mayor estatus en la sociedad*” ya que se manifiesta como “*un marcador de estatus, que puede ser observado y evaluado en el contexto de las prácticas culturales*” (p. 3). Por otra parte, el CC que cada alumno incorpora dentro del seno familiar, es determinante ya que regula las prácticas sociales y es en función de ello, como el estudiante se desempeña a lo largo de toda su escolaridad (Ávila Francés, 2004, p. 164-165).

Para Bourdieu (1987) el CC se manifiesta conforme a tres “*estados*” distintos. Primero, el “*capital incorporado*” se encuentra en las disposiciones duraderas del estado como ser las experiencias del bagaje cultural recibido dentro del seno del contexto sociocultural de origen. Esto involucra a los conocimientos, habilidades y competencias que se adquieren a lo largo de la vida, generalmente por medio de la socialización y la educación; este estado del CC se puede apreciar tanto por medio del dominio de la competencia lingüística en lengua materna o en la LCE, como en la conformidad con los paradigmas socioculturales heredados, por mencionar solo algunos ejemplos. (p. 241-243)

Segundo, el “*capital objetivado*” abarca los bienes culturales obtenidos o heredados que gozan de valor. Esto implica contar con libros u obras de arte, pero también abarca el hecho de contar con la ecología digital necesaria para poder transitar una unidad académica que se dicta en escenarios combinados, como es el caso de las asignaturas en LC anglosajona en II. Y tercero, como “*capital institucionalizado*” por medio de la certificación académica resultante de una trayectoria educativa, la cual permite acceder a bienes materiales. Este estado del CC se puede evidenciar por medio de las credenciales académicas y los títulos que validan y certifican el conocimiento y las competencias adquiridas dentro del sistema educativo formal (Bourdieu, 1987, p. 244-258). Aquí se considera la certificación de los niveles educativos anteriores -escuela primaria, secundaria o técnica- y el tipo de institución educativa en la cual los estudiantes transcurrieron sus estudios ya sea el caso de un establecimiento educativo de gestión estatal, semiprivado, religioso o privado, o bien, el haber contado con simple o doble escolaridad; incluso si recibieron instrucción en LCE y si lograron acreditar certificación internacional.

Estos tres estados del CC conllevan tanto recursos culturales como educativos heredados o adquiridos y a la vez determinan la capacidad para alcanzar el éxito educativo en el NS. En este caso se considera al CC con el que cuenta o del cual se apropia el estudiante de la carrera II en pos de obtener una trayectoria académica positiva en las cátedras en LC inglesa. En definitiva, al CC se lo puede apreciar por medio de “*los beneficios específicos*” que los estudiantes obtienen dentro del “*mercado escolar*”:

El mercado escolar funciona como cualquier otro mercado, en el cual los establecimientos educativos ofrecen diferentes niveles de capital escolar, y las familias, según su capital económico, cultural y social, compiten por acceder a las instituciones que les permitan maximizar sus retornos en términos de éxito escolar y, por ende, de movilidad social (Bourdieu, 1979, p. 263)

Bourdieu y Passeron (2009) se manifiestan en disconformidad con el paradigma que concibe a los estudiantes como “*usuarios de la enseñanza*”, mero “*producto*” del sistema educativo (p. 28), ya que dicha concepción excluye a los pertenecientes a las clases menos favorecidas de la posibilidad de obtener CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1990, p. 62). En este caso sería la certificación un título de grado de ingenieros industriales, que conlleva la internalización de la LC anglosajona, -la *lingua franca* de la ciencia, la tecnología y el comercio-, lo cual hace posible el desempeño profesional a nivel local e internacional, como lo estipula el CONFEDI.

Consecuentemente, Bourdieu y Passeron (2009) critican el rol unificador de los claustros estudiantiles, lo cual estigmatiza y condena a los estudiantes pertenecientes a las clases desfavorecidas. La acción “*igualadora*” de la educación promueve desigualdades entre los estudiantes según el contexto sociocultural de origen. Con tal motivo, estos autores explican que incluso entre quienes hayan recibido la misma instrucción, existirá “*...un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales... se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos*” (p. 27-29). Esto se debe a que tanto el nivel socioeducativo como el contexto cultural de origen determinan el “*habitus*” de los estudiantes, influenciado por la procedencia y el capital económico disponible. Pöllmann (2016) explica el concepto del “*habitus*” de Bourdieu de la siguiente manera:

...el habitus se concibe por un lado como estructuras psicosomáticas estructuradas que emergen de las diversas experiencias más o menos conscientes de los respectivos individuos y, por otro lado, como estructuras psicosomáticas estructurantes que forman la “base operacional” de sus (inter)acciones. Ambas estructuras psicosomáticas -siendo tanto producto como productoras de prácticas contextualmente situadas- median y “guían” la recepción, la memorización y la generación procesual de las impresiones y expresiones sensoriales de la gente (p. 57).

En el contexto socioeconómico actual, contar con la ecología digital adecuada para acceder al aula virtual o a la plataforma Zoom es un factor que determina la continuidad o el desgranamiento. En consecuencia, este paradigma se produce y se reproduce, a menos que los estudiantes hayan desarrollado una cierta “*capacidad de adaptación*” a los claustros universitarios (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23) o bien debido a la influencia positiva del entorno sobre el “*habitus*” del estudiante:

...el éxito de algunos en superar sus desventajas culturales, suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas peculiaridades del medio social. El acceso a la enseñanza superior, que ha supuesto para algunos una serie de “*milagros*” y esfuerzos... (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 40)

Con el propósito de retratar la inserción o no de los “*recién llegado*” dentro del NS, Bourdieu y Passeron (2009) introducen tres conceptos fundamentales: por un lado, la incorporación del “*habitus*”, por el otro, el *juego* con sus propias reglas y además, las interacciones dentro del “*campo*”. Las reglas hacen referencia al “*juego*” el cual “*impone*” a sus participantes la premisa de involucrar todo su ser en el mismo (p. 69), y por otra parte, el “*campo*” representa a los “*espacios estructurados de posiciones*” donde se producen lo intercambios comunicativos y por ende, se evidencian las posiciones de privilegio que rigen dentro de las instituciones educativas: “*Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, ...dotada de los ‘habitus’ que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego...*” (Bourdieu, 2009, p. 135-151).

El “*habitus*” de los estudiantes de II quienes asisten a las cátedras de LC inglesa, implica ir más allá del oficio de ser estudiantes de idiomas, sino también, asistir a clases, prestar atención, contar con el material de estudio, involucrarse en la apropiación de los contenidos de la asignatura, etc. Por otra parte, el “*juego*” se plantea durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bourdieu y Pasron, 2009, p. 157); de esta manera, acceder al mismo involucra desde la inscripción a la unidad curricular, el registro dentro del aula virtual de la cátedra, la participación en todas las instancias evaluativas, hasta el resultado obtenido al finalizar la cursada, ya sea la promoción, la regularidad o el haber quedado libre y tener que acreditar la asignatura por medio de un examen final en carácter de libre.

Es dentro del “*campo*” donde se llevan a cabo las interacciones, se manifiestan los “*intereses*” dentro de espacios estructurados, los cuales exceden los límites físicos del salón

de clases de la FCA y los del aula virtual de GC. Allí se suscita el estado en el cual intervienen las “*relaciones de fuerzas entre los agentes*” que interactúan entre sí dando lugar a los procesos de “*internalización*” (Smolka, 2010, p. 51) y “*socialización*” (Baquero, 2002, p. 11). Es decir, las interacciones entre los estudiantes de las unidades curriculares Inglés I-II-III-IV entre sí y con el cuerpo docente de la cátedra, el personal administrativo no docente, el gabinete psicopedagógico y las autoridades. Este arquetipo se da lugar cuando los estudiantes se adecuan al *campo*, y se acoplan al *juego* que este propone: “*Los recién llegados tienen que pagar un derecho de admisión que consiste en conocer el valor del juego... y en conocer (prácticamente) ciertos principios de funcionamiento del juego*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153).

Dentro del campo, se evidencia el “*capital específico*” acumulado durante experiencias anteriores, como ser los conocimientos previos de la LC anglosajona, resultado de exposición a la lengua meta por medio de la educación sistemática en academias o institutos, de haber asistido a colegios bilingües Inglés Español o de haber viajado, y por ende haber experimentado la apropiación de la LCE por inmersión. Quienes cuentan con experiencias previas respecto de la adquisición del lenguaje en cuestión, gozan del privilegio de ser poseedores del “*capital específico*” lo cual conlleva cierto prestigio entre sus pares: “*Hablar de capital específico significa que el capital vale ‘en relación con’ un campo determinado ... dentro de los límites de este campo , y que solo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones*” (Bourdieu, 1990, p. 152). Este es el caso de quienes pueden acreditar certificación internacional o haber acreditado la asignatura IFE en otra carrera anteriormente y por lo tanto se les reconoce la unidad curricular acreditada según sea cada caso en particular. También es el caso de los estudiantes de Inglés III-IV que debido a que la exposición a la lengua en los años anteriores, fueron capaces de alcanzar el nivel B1 según el MCERL de “*usuario independiente*” (Apéndice D), situado en el contexto de la II, lo cual también puede considerarse como la “*huella de la historia*” (Bourdieu, 1990, p. 151-154).

En definitiva, el “*habitus*” de los estudiantes que deriva en el “*juego*” dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 151-153) específico de la II se puede evidenciar cuando estos bajan aplicaciones en inglés en sus celulares como ser: *Industrial Engineering* e *Engineering Skills*⁵, *Chat GPT*⁶ o *Duolingo*⁷, por mencionar solo algunas, miran videos

⁵ Aplicaciones que incluyen el vocabulario específico y el contexto de II.

⁶ Aplicación que permite la interacción por medio de inteligencia artificial, la cual es posible de ser utilizada como traductor.

⁷ Aplicación de juego que traduce palabras del inglés al español.

TEDx sobre II en *YouTube*, ingresan a páginas *web* en como ser la de Massachusetts Institute of Technology (MIT), donde no sólo recaban información, sino también dejan sus inquietudes empleando la lengua franca de la ciencia y la tecnología. Esto se debe a que han adquirido “*capital científico*” (Bourdieu, 1998, p. 80).

Es evidente que la vida se produce y reproduce en distintos campos: el económico, el político, el científico, el artístico (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23) y el social, de allí se da origen a las distintas clases sociales. El capital económico hace referencia al poder adquisitivo propiamente dicho, por otra parte, el capital social abarca tanto las interacciones, como las relaciones subjetivas constitutivas entre los agentes dentro del campo (Bourdieu, 2009, p. 79). Y por último, el “*capital simbólico*” abarca esquemas de construcción de las estructuras del espacio social, como ser el prestigio y el reconocimiento, entre otros. En definitiva, el factor económico es determinante, ya que quienes logran acrecentar su “*capital simbólico*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 296-300) siempre y cuando cuenten con el poder adquisitivo suficiente para afrontar el costo de asistir a la facultad diariamente durante largas horas, adquirir el material de estudio y acceder a la ecología digital ya que en el dictado de las cátedras de Inglés de II convergen ambas modalidades: presencial y virtual.

En definitiva, todo esto se da lugar debido al “*interés*”, vale decir, la “*inversión específica*’ en lo que está en juego, que es a la vez condición y producto de la pertenencia a un campo” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 157). Traspolando el marco teórico propuesto por Bourdieu al escenario de las cátedras de Inglés I-II-III-IV, solo aquellos estudiantes quienes gozan de la capacidad de adaptarse al contexto institucional logran pertenecer a la coyuntura, adquieren el “*habitus*” -respetan “*las reglas del juego*”-, sea el reglamento institucional o el régimen establecido para las cátedras en LCE, pero además se desenvuelven adecuadamente dentro del contexto universitario e interactúan apropiadamente en el GC como durante la elaboración de los documentos colaborativos, lo cual los determina a ser “*los herederos*” del CC “*institucionalizado*”, (Bourdieu, 1987, p. 62) consecuencia de la fuerte predilección por lograrlo.

Considerando el éxito educativo, este es parte entre otros aspectos de la “*aptitud*” de los estudiantes del NS ya sea “*real o aparente*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28). Pero también de la actitud y de la determinación de cada uno a la hora de apropiarse de hábitos de estudio, rutina y disciplina, lo cual hace clara referencia al haber incorporado el “*habitus*”, haberse desempeñado de acuerdo con las “*reglas del juego*” dentro de los claustros universitarios y de las plataformas virtuales, y por último, el haber sido capaces de relacionarse eficazmente con todos los actores intervinientes dentro del “*campo*” o no.

La apropiación de la LCE incluye a los futuros ingenieros industriales dentro del “campo”, ya que les permite realizar intercambios tanto con respecto al lenguaje académico-científico como al laboral. Es el “campo” el que autoriza las interacciones, a la vez que habilita a los interlocutores, siempre y cuando se utilice el lenguaje de manera apropiada, lo cual implica la inclusión dentro de los ámbitos académico y laboral (Bourdieu, 1990, p. 161). Bourdieu (1990) introduce el concepto del “mercado lingüístico” el cual resulta “de la competencia del locutor y del mercado en el cual se encuentra su discurso; el discurso depende en parte...de las condiciones de recepción” (p. 136). Para Bourdieu (1990) el “mercado lingüístico” representa la relación existente entre el juego, la competencia lingüística como adquisición del lenguaje y la competencia social en la LC anglosajona. Debido a que “... la consciencia y el conocimiento de las leyes específicas del mercado lingüístico...pueden transformar completamente la manera de enseñar...” (Bourdieu, 1990, p. 145-147), entonces se adoptó el ECNE (CONFEDI, 2018, p. 17, Cukierman, 2018, p. 29-31) y por ello se decidió enseñar la lengua meta desde dos perspectivas diferentes de acuerdo con las demandas del mercado: por un lado IFE y por el otro IFC.

Esto explica la importancia que conlleva la adquisición la LCE para los futuros ingenieros industriales quienes necesitan desempeñarse dentro de la esfera internacional como lo determinó el CONFEDI (2018, p. 17-22). “Cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual el locutor coloca sus productos y lo que él produzca para este mercado dependerá de sus previsiones sobre los precios que alcanzará su producto”. A mayor nivel de competencia lingüística en LC anglosajona, el estudiante de II podrá tener acceso a fuentes técnico-científicas originales, producir a la vez de utilizar la LC anglosajona en momentos de recreación y ocio; pero el mayor beneficio -“el precio del lenguaje”- lo obtendrá por medio de la calificación (Bourdieu, 1990, p. 136-138). Más aún, el ingeniero industrial quedará mejor posicionado dentro del competitivo mercado laboral; lo cual se traducirá en “capital simbólico” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 296-300) y capital económico.

Mientras que la educación tenga propósitos de igualación y unificación, el resultado será totalmente opuesto a lo esperado (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 22). Siguiendo al sociólogo Sennet (2006), el “fantasma de la inutilidad” (p. 78) deja a los estratos sociales más desaventajados excluidos bajo las sombras de la condena a la “mortalidad educativa” (Bourdieu, 2009, p. 85); la cual está estrechamente asociada a la escasez de recursos económicos. Al respecto, Sennet (2006) ilustra esta idea de la siguiente manera: “Los que carecen de talento se vuelven invisibles, simplemente desaparecen de la vista en instituciones que encubiertamente juzgan la capacidad más que el resultado real” (p. 109).

Desde la perspectiva que considera al “*mercado escolar*” como un productor y reproductor de estudiantes cuál productos del sistema, Bourdieu (1998) reconoce cuatro categorías bien diferenciadas. Primero, están quienes pertenecen a las clases privilegiadas, gozan de fuerte “*capital escolar*”, ya que han heredado un fuerte CC, pero además han obtenido títulos. A este grupo pertenecen los pertenecientes a las clases sociales instruidas y afortunadas, debido al “*habitus*” de clase han tenido un desempeño académico exitoso y por ende obtuvieron certificación académica, es decir, CC “*institucionalizado*” y además gozan de “*capital simbólico*”. Se podría deducir que debido al *habitus* adquirido como consecuencia del CC “*incorporado*” respetan las *reglas* e interactúan eficientemente dentro del “*campo*”. Segundo, se encuentran los desprovistos de *capital escolar*, aquí se encuentran los miembros de las clases desprovistas de privilegios, los condenados injustamente tanto a la “*mortalidad educativa*” como al “*fantasma de la inutilidad*”. Carentes del “*habitus*” que les permite respetar las reglas del “*juego*”, no se relacionan adecuadamente dentro del *campo*; consecuentemente, no demuestran éxito académico en sus trayectorias estudiantiles, evidentemente, no están predestinados a la adquisición del CC “*institucionalizado*”. Tercero se sitúan quienes han heredado un rico CC que supera al “*capital escolar*” obtenido, es decir si bien han sido favorecidos desde la cuna con CC “*incorporado*” e incluso CC “*objetivado*”, no lograron tener una trayectoria académica exitosa dentro de los claustros universitarios. En definitiva, no alcanzaron un CC “*institucionalizado*” acorde con su contexto sociocultural privilegiado de origen. Y en cuarto lugar emergen quienes sin haber heredado un importante CC, cuentan con un “*capital escolar*” superior al CC heredado dentro de sus contextos de origen, y es por ello que deben más a la escuela que a su procedencia. Evidentemente, el haber sido capaces de obtener CC “*institucionalizado*” les permite ascender de escala social debido al “*capital simbólico*” que esto conlleva. Es más que evidente, que por medio de la apropiación del “*habitus*”, del respeto de las reglas del “*juego*” como si pusieran en juego su propia subsistencia dentro del NS, a la vez de haber sido capaces de incorporar el discurso apropiado para realizar intercambios apropiados dentro del “*campo*”. El hecho de tener una trayectoria académica exitosa acarrea los beneficios de contar con “*capital social*” a la vez de capital económico (p. 80).

En efecto, “*los herederos*” del CC han sido favorecidos desde la cuna con un bagaje sociocultural cultural de conocimientos, experiencias y capital económico que reflejan tanto el “*saber-hacer*” como el “*buen gusto*” (Bourdieu, 1987, p. 11) en su accionar, procederes, preferencias y repertorio lingüístico. Estos afortunados son considerados miembros de la “*nobleza cultural*” debido a su “*familiaridad con la cultura*” ya que les han sido conferidos

“los verdaderos derechos de la burguesía, que se miden por la antigüedad”. Consecuentemente, son defensores de la *“cultura libre”* la cual no es enseñada en la escuela (Bourdieu, 1998, p. 61) y más aún del *“exotismo intelectual”* a modo de evidenciar sofisticación sociocultural dentro de los ámbitos intelectuales, lo cual le resulta sumamente placentero (Bourdieu, 1990, p. 31): *“El exotismo intelectual es la inclinación por objetos culturales que se consideran exóticos o extraños y que sirve como un medio de distinción para los intelectuales que desean diferenciarse de lo convencional y mostrar su apertura a lo diferente”* (Bourdieu, 1996, p. 142). Además, desde una postura crítica Bourdieu (1990) introduce el concepto de *“la ideología del don”* (p. 30-31) dentro del campo artístico e intelectual, el cual evidencia tanto la acumulación del CC como la perpetuación de la desigualdad (Bourdieu, 1996, p. 160), pero a la vez legitimando los privilegios (Bourdieu, 1990, p. 45). Según este paradigma sociocultural, los representantes de las clases más favorecidas cuentan con el éxito educativo garantizado, incluso sin dar su mayor esfuerzo: *“...la herencia cultural favorece el éxito educativo sin atarse a los intereses ... que define a la escuela”* (Bourdieu y Passeron, 1990, p. 32-42). En conclusión, *“los herederos”* del CC, son aquellos que integran el tercer grupo de acuerdo con la categorización del *“mercado escolar”* (Bourdieu, 1998, p. 80) mencionado anteriormente.

De acuerdo con el marco teórico propuesto por Bourdieu y Passeron (2009), la dominación de *los herederos* del CC corresponde a estudiantes provenientes de contextos familiares privilegiados, en los cuales pudieron acceder a conocimientos, habilidades, y formas de comportamiento que coinciden con las expectativas dentro del ámbito académico: *“El capital cultural heredado también se refleja en las aspiraciones de los estudiantes, que están en sintonía con las expectativas de las instituciones educativas, facilitando la percepción de la educación como un medio natural de movilidad social”* (p. 60). Esto se debe a que *“La familiaridad con el ambiente escolar y sus códigos, adquirida en el entorno familiar, constituye un recurso esencial para los herederos, facilitando su integración y éxito en el sistema educativo”* (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 71). Pero, todo esto conlleva la reproducción y perpetuación de desigualdades sociales dentro del sistema educativo, favoreciendo a *los herederos* con ventajas, privilegios y estructuras de poder en desmedro de los provenientes de los sectores desfavorecidos quienes han sido desprovistos de tal CC: *“Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad”* (Bourdieu y Passeron, 1990, p. 32-42).

Este CC recibido de manera innata les asegura un desempeño exitoso dentro de los claustros como posteriormente en la vida profesional, evidenciando una significativa ventaja en contraposición con los provenientes de contextos socioculturales menos favorecidos: *"Los herederos son aquellos que, gracias a su origen social, disponen de una competencia cultural y un capital de conocimientos que les permite satisfacer más fácilmente las exigencias del sistema escolar"*. Además de manifestarse en ciertos aspectos de la vida cotidiana, del desarrollo personal, y de las expectativas escolares, el CC también se evidencia en la familiaridad con el lenguaje académico y las referencias y recursos culturales. Con respecto a la competencia lingüística: *"Los estudiantes que han heredado un capital cultural poseen una competencia lingüística que se ajusta a las demandas del sistema educativo, facilitando su éxito académico"* (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 19-25). Así mismo, en el ámbito de la participación en prácticas culturales: *"Los herederos muestran una familiaridad con las prácticas culturales consideradas legítimas por la escuela, como la lectura de ciertos autores y la apreciación de ciertas formas de arte, lo que refuerza su posición privilegiada"*. Pero además, el hecho de tener libre *"... acceso a recursos culturales como libros, música y arte, disponible en el entorno familiar, contribuye a la formación de un capital cultural que refuerza la ventaja académica de los herederos"* (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 45-88).

En este caso concreto, los *"los herederos"* del CC (Bourdieu, 2009, p. 11) cuentan con la ecología digital y el acceso necesarios para cursar las asignaturas tanto desde la virtualidad, como desde espacios combinados, han tenido contacto con la LCE precio al NS, cuentan con experiencias de viajes y vacaciones, han asistido a instituciones educativas de gestión privada, tienen acceso a libros, películas, plataformas de *streaming* y aplicaciones de audio pagas, cuentan con vehículo propio para desplazarse hasta el campus universitario, y no necesitan trabajar ya que cuentan con el sustento económico de sus progenitores.

Esto se debe a que el CC heredado modela *"la experiencia y la erudición"* ya que conlleva cierta *"familiaridad"* además de *"capacidades materiales y culturales de apropiación"* las cuales reflejan *"la antigua pertenencia a un universo social en el que el arte al ser objeto de apropiación está presente..."* (Bourdieu, 1998, p. 73). Por otra parte, el CC proporciona importantes beneficios a los actores que participan del juego: *"... el volumen del capital cultural...determina las posibilidades asociadas de beneficio en todos los juegos en que el capital cultural es eficiente contribuyendo de esta manera a determinar la posición en el espacio social"* (Bourdieu, 1990, p. 276). Esto es debido a que es innegable la existencia de cuestiones fuertemente relacionadas entre la *"categoría social"*, la *conducta*, las *aptitudes* y las *"adquisiciones pasadas"* las cuales desencadenan el sentimiento de pertenencia y

permanencia o no, dentro de los claustros educativos debido a “...*la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución...*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28). Se podría concluir que cada estudiante se manifiesta como un fiel “*producto de la casa*” (Bourdieu, 1998, p.73).

Bourdieu (1987) introduce el concepto del CC para considerar tanto el éxito como el fracaso educativo, en función tanto de los beneficios que gozan las clases sociales más favorecidas, como de la escasez padecida por los estratos menos afortunados. Esto conlleva “*una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales*” (p. 11) y, ya que la educación ejerce un poder liberador, los pertenecientes a las clases menos favorecidas emergen despojándose de la condena al fracaso educativo (Bourdieu, 1990, p.66). Lo cual se da lugar cuando estos últimos optan por “*la cura de origen*” (Brito Rodríguez, 2014, p. 132) que ofrece el paso por el NS. Haciendo referencia a las cuatro categorías resultantes del *mercado escolar* propuestas por Bourdieu (1998), aquí se encuentran los pertenecientes al cuarto grupo en el cual el CC *institucionalizado* es superior al CC heredado; siendo la certificación obtenida en los claustros la manera de subsanar la escasez y las carencias de sus orígenes (p. 80), lo cual concuerda con los *héroes* (Vera Noriega et al., 2016 p. 111). Así lo explican Bourdieu y Passeron (2009):

Obligados a un proyecto profesional más realista, los estudiantes provenientes de la clase baja jamás pueden abandonarse por completo al diletantismo o atarse a los prestigios ocasionales de estudios que siguen siendo para ellos ante todo una ocasión... de elevarse en la jerarquía social. Haciendo de la necesidad virtud... (p. 94)

Bourdieu y Passeron (2009) han utilizado distintas metáforas a la hora de representar a los estudiantes del NS según sus características, por un lado está “*el animal de exámenes*” y por el otro “*el diletante*”. El primero, persigue el propósito de obtener la acreditación que le confiere el haber culminado un trayecto dentro de los claustros universitarios, es decir, se embarca en la “*aventura intelectual*” con compromiso y determinación, ya que “...*está obsesionado por el horizonte limitado por los plazos académicos*”. Consecuentemente, se podría determinar que *el animal de exámenes* no solo adquirió el *habitus*, sino que se desempeña eficientemente respetando las reglas del *juego* e interactuando dentro del *campo* a la perfección. De esta manera es posible relacionar al *animal de exámenes*, con los *héroes* y los emergentes de la cuarta categoría del *mercado escolar* quienes lograron un prestigioso CC

institucionalizado. Y el segundo, por el contrario, mantiene una actitud pasiva y falta de compromiso, se lo representa como un “*aprendiz eterno*” ya que considera a “*la ilusión del aprendizaje como fin en sí mismo*”, sin vislumbrar realizaciones en el campo académico, ya que para él “*los horizontes*” de la propia odisea académica estarán “*indefiniadamente postergados*” (p. 87). En este caso, se podría suponer carencia respecto a la apropiación del *habitus*, indiferencia o desconocimiento de las reglas del “*juego*”, además de posibles interacciones inadecuadas dentro del *campo*. Evidentemente, se podría relacionar a “*los herederos*” del CC (Bourdieu y Passeron 2009, p. 11), con los “*diletantes*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) y los representantes de la tercera categoría del “*mercado escolar*”, dentro de la cual se encuentran los de “*capital escolar*” inferior a sus entornos privilegiados de origen (Bourdieu, 1998, p. 80).

En ambos casos, vale la aclaración, que esta categorización excede el contexto sociocultural de origen y del CC “*incorporado*” ya que pone en evidencia tanto la “*aptitud*” como la “*actitud*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 11-28) de cada estudiante en particular. Por otra parte, Bourdieu y Passeron (2009) introducen otra metáfora al catalogar a los docentes como la *élite* de la cultura, ya que son poseedores de un rico CC, pero no así de un acaudalado capital económico. Los hijos provenientes de este tipo de seno familiar son considerados “*los guardianes de la cultura*” al haber recibido de sus progenitores un importante legado cultural (p. 107).

Otro aspecto que abordan Bourdieu y Passeron (2009) es la cuestión de géneros, la cual está estrictamente relacionada con la autoimagen, las expectativas del futuro y las tradiciones que la sociedad impone; es por ello, que ponen en tela de juicio la siguiente premisa: “*la ingeniería es una carrera para varones*” (p. 90). Con respecto a la preponderancia del género masculino, en su obra *La dominación masculina*, Bourdieu (2000) explica que la construcción social de la “*visión androcéntrica*” se debe a que la división de géneros que corresponde a “*dos esencias sociales jerarquizadas*” debido a que la “*sociodicea masculina*” corresponde a un arquetipo dominante naturalizado en la sociedad (p. 37). Bourdieu y Passeron (2009) explica que el hecho de reducir a las personas a tomar una posición en la cual no se pueden expresar con propiedad, es la manera más clara y lamentablemente de ejercer “*violencia simbólica*” (p. 161).

Del mismo modo, la supremacía del género masculino se evidencia en la violencia ejercida al beneficiar al hombre tanto con la “*objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas... así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos*”; vale aclarar, que esta matriz de percepciones involucra tanto a pensamientos como

acciones de ambos géneros. En consecuencia, con respecto a la división de los roles, al género masculino le corresponde el privilegio del “*monopolio de todas las actividades... de ‘representación’*”. Mientras que el femenino, conlleva la connotación de ser un “*objeto*” cuya función implica acrecentar el *capital simbólico* del hombre. A partir de lo cual se deduce, el “*principio de la inferioridad y de la exclusión de la mujer*” en esta cosmovisión androcéntrica (Bourdieu, 2000, p. 49-64). En definitiva, la cuestión de géneros podría ser un factor determinante a la hora de considerar la permanencia en el NS, lo que se deriva en el éxito académico o, por el contrario, en el fracaso y la consecuente deserción.

Con tal efecto, Bourdieu y Passeron (2009) proponen el poder liberador de la “*educación democrática*” la cual persigue posibilitar que los estudiantes adquieran “*...el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado...*”. La “*educación democrática*” reconoce las notorias diferencias entre los estudiantes provenientes de las distintas clases sociales y las de la cuestión de géneros ya que promueve subsanar las desventajas existentes por medio de la implementación de la “*pedagogía racional*” (p. 113-114). Para Arsenio Pacios (1954), este modelo pedagógico considera al hecho educativo como “*un fenómeno complejo*” en el cual los contenidos trascienden a la experiencia misma, ya que es “*productora de la educación*”, cuya meta principal consiste en ayudar a los estudiantes a alcanzar la excelencia educativa, pero sin negar ni desatender cuestiones fundamentales como ser “*...los límites de la educación*” (p. 75-77), o sea los contextos socioculturales de origen.

Para la *pedagogía racional*, el estudiante es abordado desde su dimensión histórica, por ser considerado “*un operable humano*”, cuya misión se fundamenta en tres pilares: “*el ser, la esencia y las causas de la educación*”, atendiendo estrictamente a sus motivaciones principales, la capacidad de recepción, el razonamiento y la comprensión de los contenidos (Pacios, 1954, p. 75-78). Bourdieu y Passeron (2009) conciben al hecho de estudiar como un desafío en el cual el sujeto es capaz de “*hacerse*” es decir, de “*producirse como alguien capaz de producir.*” (p. 84). Debido a ello, la perspectiva de esta corriente pedagógica parte del “*ser*” en pos de su perfeccionamiento, lo cual da sentido y ordena la transformación a modo de metamorfosis que este opera en sí mismo, partiendo desde lo imperfecto a lo perfectible, potenciando al acto educativo: “*Para los estudiantes provenientes de los sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 37). Aquí se evidencia que el *capital escolar* (Bourdieu, 1979, p. 263, Bourdieu, 1998, p. 80) también provee de “*la cura de origen de la educación*” (Brito Rodríguez, 2014, p.132) a los “*héroes*” (Vera Noriega et.

al., 2016, p. 111) que también son los denominados “*animales de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87), ya que tanto la aptitud como la actitud y la capacidad de adaptación se superponen a sus orígenes, lo que los convierte en los artífices de su propio ascenso sociocultural por medio de la acreditación del CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1987, p. 244-258) el cual conlleva innumerables beneficios.

En definitiva, la “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10), la “*internalización*” (Smolka, 2010, p. 51) como la “*socialización*” (Baquero, 2002, p. 11) dentro de la cultura de la lengua meta provocan innumerables desafíos para educadores y estudiantes a la hora de adoptar un ESC, como el de la “*pedagogía racional*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 84). Por otra parte, Lourau (2019) propone la “*educación libertaria*”, aborda la enseñanza desde una perspectiva “*integral, articulada y autogestionaria de la capacidad de autorregulación*”, la cual no se condice con el hecho de abordar una propuesta “*violenta o represiva*”, ni tampoco “*basada en relaciones de poder*”. Por el contrario, se trata de una educación fundada en la cooperación y el respeto mutuo entre los actores, desempeñando el rol ciudadano y desde la perspectiva vigotskiana de la ZDP, en la que aprenden unos de otros (p. 74-84).

En este caso concreto, para optimizar la apropiación de la LCE, año a año luego de la clase inaugural se realiza una evaluación de diagnóstico para identificar quienes han tenido exposición al inglés y quienes no, para así poder brindar una enseñanza más personalizada. Por medio de tutorías, que les permiten apropiarse de la LC anglosajona exitosamente se busca subsanar la falta de exposición a la lengua meta por medio de: prácticas extras, clases de consulta, posteos de videos tutoriales y links de páginas *web*, etc.; y de esta manera, lo que podría identificarse como carencia o debilidad puede convertirse en virtud o fortaleza (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 32-41). En definitiva, tanto la “*educación racional*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 84) como la “*libertaria*” (Lourau, 2019, p. 74-84), se encuentran en consonancia con las concepciones pedagógicas del ESC del “*giro situacional*” (Baquero, 2012, p. 10) y del apropiado recorte de la “*unidad de análisis*” (Rogoff, 1997, p. 1-20), pero además, se adecuan a lo estipulado por el CONFEDI, haciendo hincapié específicamente, en este caso, en las necesidades de los estudiantes de las cátedras de Inglés de la carrera II de la FCA de la UNNE, lo cual hace factible el incremento de su CC.

4. Objetivos

El objetivo general de este trabajo de tesis es describir en qué medida la *apropiación* (Rogoff, 1999, p. 10) de una LCE proporciona a los estudiantes de la carrera II de la FCA de la UNNE un incremento en su propio CC. Más específicamente, determinar si la exposición a la LC anglosajona a lo largo de cuatro años de cursado enriqueció el CC de los futuros II, teniendo en cuenta la perspectiva metodológica que posiciona al estudiante en el centro (Cukierman, 2018, p. 29-31), como lo propone el CONFEDI, considerando el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la misma desde una doble perspectiva, por un lado IFE y por el otro IEC.

Debido a esto se consideran los cuatro espacios curriculares anuales destinados a la apropiación de la LCE: Inglés I-II-III-IV. En este caso en particular, se propone iniciar precedentes sobre los desempeños y logros en las trayectorias educativas de los estudiantes de las cátedras de Inglés, en función de su contexto sociocultural de origen y, por otra parte, sobre la implementación de una pedagogía por parte del cuerpo docente de las cátedras en cuestión acorde con los requerimientos de los potenciales ingenieros.

Consecuentemente, para ello resulta fundamental: primero, identificar los contextos socioculturales de origen de los estudiantes de las cátedras de Inglés; segundo, determinar las características de las instituciones educativas donde transcurrieron sus estudios durante el nivel educativo anterior; tercero, describir el desempeño académico en las cuatro asignaturas en LC anglosajona; cuarto, analizar detalladamente los contenidos de los programas de las respectivas unidades curriculares -en lo concerniente al CC que aportan-; quinto, determinar la incidencia de la implementación de una propuesta pedagógica del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) adoptado por el cuerpo docente; sexto, abordar la cuestión de género con respecto al CC. Al ser II una carrera recientemente incorporada a UNNE y estar en proceso de acreditación, consecuentemente, resulta oportuno dar inicio a investigaciones de esta índole.

5. Metodología

Para llevar adelante el presente estudio se ha adoptado una perspectiva metodológica mixta al conjugar la precisión del método cuantitativo y la flexibilidad de la investigación

cualitativa por medio de la triangulación. Su relevancia reside en la evidencia confirmatoria que este tipo de metodología arroja cuando se analizan los resultados ya que “*fortalece y consolida*” los mismos. Esta investigación se enmarca dentro de la articulación de investigación diacrónica, es decir, primero cuantitativa y posteriormente cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 111-115); y al tratarse de una investigación social, se opta por un diseño metodológico descriptivo con rasgos etnográficos por medio del método fenomenológico.

Según Hernández Sampieri et. al. (2006) los diseños de investigación etnográficos tienen la particularidad de “*describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas*” además de la cotidianidad de grupos o comunidades los cuales convergen en una misma cultura; entendiéndose por cultura a los patrones de conducta observables y sus estructuras adyacentes además del conocimiento compartido (p. 482-485).

Para Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación etnográfica no es un mero “*estudiar a la gente*” sino ir más allá y “*aprender de la gente*” (p. 114) ya que el investigador conoce a la comunidad en cuestión desde adentro y, por lo tanto, experimenta y se relaciona directamente con la misma (Rockwell, 2009 p. 22, Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 109), comparte el mismo código de “*lenguaje*” al poder interpretar connotaciones y denotaciones del discurso de los participantes (Guber, 2001, p. 42). En este estudio de caso, la tesista es docente de la carrera desde sus inicios y está a cargo de las clases de teoría de IFE en las cuatro asignaturas, Inglés I-II-III-IV.

Por otra parte, Hernández Sampieri et. al. (2006) citan a Creswell (2013b) y Madison (2011) quienes incluyen a los estudios de casos culturales dentro de los diseños etnográficos, ya que abordan a un grupo humano según su cultura desde una perspectiva socioeconómica, política e histórica (p. 493). El estudio de casos hace referencia al objeto de estudio más que a los métodos de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 219), además se enmarca dentro del paradigma “*pragmatista*” de las posturas postpositivistas y constructivistas que utilizan métodos y procedimientos de investigación combinados por ser estrategias de investigación empíricas (Tashakkori y Teddie, 1998 en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 222).

Según Ruiz Olabuénaga (2012) el aporte del estudio de casos a la investigación cualitativa radica en la descripción (p. 116), permite acceder a los escenarios concretos *in situ* de “*forma holística y contextual*”, además de contemplar e interpretar la sinergia existente entre los actores (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 109-234).

Por otra parte, la fenomenología empírica alude a un diseño de investigación considerando las perspectivas de los participantes respecto a las experiencias compartidas; los diseños fenomenológicos exploran, describen y comprenden las vivencias de los actores en

función a un fenómeno, para así poder descubrir elementos comunes en sus experiencias de vida. Este diseño metodológico se enfoca en experiencias y rutinas cotidianas (Hernández Sampieri et. al., 2006, p. 443) lo cual permite analizar los hallazgos obtenidos de la cursada de las cuatro cátedras de Inglés durante el ciclo lectivo 2022.

Al ser una investigación mixta, considerando el análisis de datos cuantitativos se realizó una encuesta individual por medio de formularios de *Google*, en los que se incluyeron preguntas cerradas de opción múltiple. Haciendo hincapié en el análisis de datos cualitativos, se organizaron sesiones de grupos focales y se llevaron a cabo “*conversaciones amistosas*” durante las entrevistas etnográficas (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 129) tanto a estudiantes como a docentes. A su vez, se llevaron a cabo grupos focales integrados por estudiantes y, por otra parte, se analizó el aporte de los contenidos de los programas de Inglés I-II-III-IV al CC de los estudiantes.

5.1- Datos

Partiendo del diseño metodológico descriptivo, se tomó como unidad de análisis la cursada de las cuatro cátedras de Inglés durante del ciclo lectivo 2022; si bien este ciclo ya no formó parte del aislamiento preventivo obligatorio, se trabajó desde la convergencia de ambas modalidades. Por un lado, se continuaron con los encuentros sincrónicos por medio de la plataforma Zoom, se realizaron posteos del material de estudio en GC -de acuerdo con el enfoque metodológico del AI- se elaboraron documentos compartidos de manera asincrónica desde la ubicuidad y, por el otro, se continuaron con las clases presenciales semanales.

En las asignaturas Inglés I y II, las clases de teoría de IFE consistieron en encuentros virtuales sincrónicos por medio de la plataforma Zoom, pero previo a los encuentros sincrónicos se realizaron posteos del material de estudio y de enlaces que permitieron la elaboración de documentos colaborativos por medio de la plataforma *Google Work space for Education*. Las clases de práctica IFC se llevaron a cabo por medio de encuentros presenciales, precedidos por posteos en las aulas virtuales de GC de los temas con sus respectivos tutoriales a abordar en cada clase.

Pero por otra parte, las clases de Inglés III e Inglés IV se organizaron por medio de posteos virtuales -tanto en la plataforma Moodle de la UNNE como en las aulas virtuales de *Google*- previos a los encuentros presenciales tanto de las clases teóricas de IFE como las

prácticas de IEC. En definitiva, vale mencionar que la cursada el ciclo 2022 correspondió al período post pandemia, a partir del cual las cátedras de Inglés se dictaron desde espacios combinados.

Como puede observarse, a Inglés I se inscribieron ciento cuarenta estudiantes a través de la plataforma del SIU Guaraní, tanto ingresantes como recursantes, de los cuales solo ochenta y nueve ingresaron al GC, y a su vez únicamente cincuenta y cinco cursaron todo el año, de los cuales ocho lograron alcanzar la regularidad de la materia y tres obtuvieron la promoción. De esta cifra se deduce que cuarenta y cuatro estudiantes quedaron libres por distintos motivos: ya sea por inasistencias, por no haber aprobado alguna instancia de recuperatorio, por haber abandonado el cursado por cuestiones personales o laborales, o bien por haber decidido interrumpir los estudios. En definitiva, en Inglés I, del 100% de quienes se registraron en GC, sólo el 62% completó el cursado de la asignatura, y del 100% de quienes cursaron todo el año un 80% no pudo acreditar la promoción, ni alcanzó la regularidad; lo cual evidencia un alto índice de desgranamiento y deserción, ya que el 15% obtuvo la regularidad y sólo el 5% acreditó la promoción.

Por otra parte, a Inglés II se inscribieron sesenta y tres estudiantes, de los cuales cincuenta y ocho ingresaron al GC, de los que a su vez sólo treinta y dos cursaron todo el año, doce de ellos lograron alcanzar la regularidad y sólo dos obtuvieron la promoción de la materia. A partir de lo cual se deduce que dieciocho estudiantes quedaron libres por distintos motivos: ya sea por inasistencias, por no haber aprobado algún recuperatorio, por haber abandonado el cursado por cuestiones personales o laborales, o bien, por haber decidido interrumpir los estudios superiores. Evidentemente, en Inglés II, de la totalidad de quienes se enrolaron en el GC, sólo el 55% cumplimentó con el régimen de cursado, y del 100% de quienes cursaron el 56% no pudo acreditar la promoción ni alcanzar la regularidad; lo cual demuestra un bajo desempeño académico, ya que únicamente el 38% obtuvo la regularidad y sólo el 6% acreditó la promoción.

A Inglés III se inscribieron cuarenta y nueve estudiantes de los cuales cuarenta y tres ingresaron al GC y a la Plataforma Moodle, aunque solo veinticinco cursaron todo el año, de los cuales únicamente nueve lograron alcanzar la regularidad de la materia y solo doce obtuvieron la promoción. De aquí se deduce que solamente tres estudiantes quedaron libres por distintos motivos: ya sea por inasistencias, por no haber aprobado algún recuperatorio, por haber abandonado el cursado por cuestiones personales o laborales. Cabe mencionar un caso en particular, en el cual un estudiante rindió y aprobó el examen final de Inglés III en

carácter de alumno libre a mitad de año para así poder asistir a las clases de Inglés IV como oyente por un par de meses y finalmente, luego de su asistencia a clases de tutoría, rindió y aprobó la materia en LCE correlativa para poder dedicarse a la elaboración del proyecto final de la carrera. Consecuentemente, en Inglés III, del 100% de quienes se enrolaron en el GC, el 58% cumplimentó con el régimen de cursado, y de la totalidad de quienes cursaron el 36% alcanzó la regularidad, y el 48% acreditó la promoción, por lo tanto se podría decir que el resultado de la cursada de esta asignatura fue exitosa, ya que solo el 16% quedó libre.

A Inglés IV se inscribieron dieciséis estudiantes; todos ellos ingresaron al GC y a la Plataforma Moodle y cursaron regularmente todo el ciclo lectivo 2022, de los cuales solamente cuatro lograron alcanzar la regularidad de la materia y siete siete obtuvieron la promoción; por otra parte tres estudiantes perdieron la posibilidad de acceder a la regularidad, de lo cual se deduce que quedaron libres por haber abandonado el cursado por cuestiones laborales o bien por estar realizando las prácticas profesionalizantes supervisadas (PPS). En consecuencia, en Inglés IV de la totalidad de quienes se enrolaron en el GC, el 88% cumplimentó con el régimen de cursado, y del 100% de quienes cursaron el 29% alcanzó la regularidad, y sólo el 50% acreditó la promoción, por lo tanto se podría concluir que el resultado de esta cursada fue positiva, ya que solo el 21% quedó libre.

Tabla 1

Resultado de la cursada de las cátedras de Inglés I-II-III-IV en 2022

	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
Se inscribieron en el SIU Guaraní	140	63	49	16
Nunca asistieron a clases	51	23	6	-
Se registraron en las aulas virtuales	89	58	43	16
Abandonaron el cursado en el primer cuatrimestre	34	30	18	2
Completaron el cursado	55	32	25	14
Quedaron libres (por inasistencias o por desaprobar alguna instancia de recuperatorio)	44	18	4	3
Regularizaron la asignatura	8	12	9	4
Promocionaron inglés	3	2	12	7

Nota. Esta tabla refleja la cantidad de inscriptos a las cátedras de Inglés, y el resultado final de la cursada en 2022.

La tabla de porcentajes de las cursadas del 2022 de las cátedras de Inglés permite apreciar que Inglés IV representa el mayor porcentaje de estudiantes que completaron el cursado, siendo Inglés II la asignatura en la cual se registra un porcentaje inferior a la media de los estudiantes que no cumplieron con el régimen estipulado. Además, en Inglés I se observa un alto índice de estudiantes quienes aún habiendo cumplimentado con el régimen de cursado no lograron acreditar la promoción, ni obtener la regularidad, siendo Inglés III la materia con el menor porcentaje de estudiantes libres. Por otra parte, en Inglés II casi el 40% del alumnado pudo obtener la regularidad en contraposición con Inglés I, en el cual se registra el menor porcentaje de estudiantes que obtuvieron la regularidad al finalizar el curso. En Inglés IV se advierte que la media de la población estudiantil acreditó la promoción, por el contrario Inglés I se percibe un ínfimo porcentaje de estudiantes que lograron promocionar.

En conclusión, se puede reconocer un alto índice de abandono y deserción, especialmente en Inglés I y II, de lo cual se podría deducir que al haber un muy bajo índice de aprobación de estas asignaturas en LCE el incremento del CC de los estudiantes de II por medio de la apropiación de la lengua anglosajona es prácticamente inexistente. Por otra parte, considerando el alto índice de promoción tanto en Inglés III como en Inglés IV, se puede determinar que al finalizar el ciclo básico e iniciar el ciclo superior de la carrera, la adquisición de una LCE no solo arroja resultados positivos en las cursadas, sino que también evidencia un valioso aporte al CC de los futuros graduados en II. En definitiva, es necesario dilucidar los motivos del saldo negativo que arroja el resultado final de la cursada de las cátedras Inglés I y II como también el éxito en Inglés III y IV durante el 2022. A tal efecto, se consideró indispensable escuchar las voces de los sujetos del aprendizaje como así también las del cuerpo docente de las cátedras en LC anglosajona de la carrera.

Tabla 2

Porcentajes de la cursada de las cátedras de Inglés I-II-III-IV en 2022

	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
Se registraron en las aulas virtuales	100%	100%	100%	100%
Completaron el cursado	62%	55%	58%	88%
Quedaron libres (por inasistencias o por desaprobación alguna instancia de recuperatorio)	80%	56%	16%	21%
Regularizaron la asignatura	15%	38%	36%	29%
Promocionaron inglés	5%	6%	48%	50%

Nota. Esta tabla refleja la cantidad de inscriptos a las cátedras de Inglés, y el resultado final de la cursada en 2022 en porcentajes.

5.2- Instrumentos de recolección

A continuación se detallan los pasos llevados a cabo durante la recolección de datos: Primero, se diseñó el cuestionario en el formato de un formulario de *Google* denominado: “El Capital Cultural que aporta la adquisición de una lengua cultura extranjera a los futuros ingenieros industriales de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Nordeste: *Los Herederos*”, el cual se socializó con los estudiantes mediante el posteo en las distintas aulas virtuales de GC que se habían utilizado durante el ciclo lectivo 2022. Se configuró el formulario de un modo que no requiriese recolectar los correos electrónicos de los participantes, lo cual les permitió permanecer en el anonimato a la hora de responder. Por lo tanto, los estudiantes pudieron expresarse libremente sin sentirse expuestos a la hora de contestar la encuesta. y al cabo de dos semanas se recolectaron veintiséis respuestas.

Segundo, se llevaron a cabo las entrevistas a diez estudiantes. Inicialmente se convocó a dos estudiantes por cada una de las unidades curriculares en LCE durante el ciclo lectivo 2022 a participar de las entrevistas. Posteriormente, dos estudiantes solicitaron formar parte en las mismas argumentando estar deseosos de compartir sus experiencias y opiniones, y por consiguiente se les permitió participar. Tercero, se organizaron los grupos focales en los cuales participaron treinta y dos estudiantes divididos en cuatro grupos de ocho integrantes cada uno. Cuarto, se prosiguió con las entrevistas a los tres profesores que dictan las clases

prácticas de IEC de las cátedras Inglés I-II-III-IV. Finalmente, se analizaron los contenidos de los programas de las asignaturas en LC anglosajona de la carrera, a la luz del marco teórico estipulado por el MCERL, sin desatender lo establecido en el *Libro Rojo* del CONFEDI.

5. 3- Técnica de análisis

Al tratarse de una investigación mixta, los datos cuantitativos resultantes de la encuesta realizada mediante un cuestionario autoadministrado -cuya herramienta ha sido el formulario de *Google*- se analizaron desde la perspectiva del diseño metodológico descriptivo (Hernández Sampieri et. al., 2006, p. 155-156) de la siguiente manera: por un lado, se analizaron los gráficos de torta resultantes de cada pregunta y por el otro, la hoja de cálculo proporcionada por la misma aplicación.

A la hora de analizar los hallazgos de índole cualitativa, partiendo del diseño fenomenológico (Hernández Sampieri et. al., 2006, p. 493) se prosiguió de la siguiente manera: con respecto a las entrevistas tanto a los estudiantes como a los docentes, se procedió a la desgrabación de las mismas y se determinaron los indicadores que arrojaron datos contundentes y relevantes para este estudio de casos culturales dentro de los diseños con rasgos etnográficos (Hernández Sampieri et. al., 2006, p. 482-485).

Luego, en lo concerniente a la información aportada por los grupos focales, se analizaron las interacciones de los participantes y las respuestas resultantes de las mismas. Finalmente, se consideraron los contenidos de los programas de las asignaturas Inglés I-II-III-IV, tomando en cuenta tanto el marco teórico propuesto por el MCERL como la metodología planteada por el CONFEDI en *el Libro Rojo* sobre el aprendizaje por competencias, es decir, sobre la “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10) de la competencia lingüística. Todo esto hizo posible llevar a cabo la triangulación de los hallazgos obtenidos (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 111-115).

6. Resultados y discusión

Las actividades de análisis de este estudio se centraron en primer lugar en la información cuantitativa conformada por los datos de la cursada 2022 de las cátedras de Inglés I-II-III-IV, de los gráficos de torta y de la hoja de cálculo de la encuesta a los

estudiantes; consecuentemente, se obtuvo una conclusión parcial de los resultados de este diseño metodológico descriptivo (Hernandez Sampieri et. al., 2006, p. 155-156). Con respecto a la información cualitativa, teniendo en cuenta el diseño fenomenológico (Hernandez Sampieri et. al., 2006, p. 493), se consideraron las entrevistas a los estudiantes y a los docentes involucrados además de los grupos focales, pero a su vez, se analizaron los contenidos de las cuatro asignaturas a la luz del marco teórico propuesto por el MCERL de acuerdo a los lineamientos estipulados por el CONFEDI incluidos en *El Libro Rojo*; consecuentemente, se obtuvo una conclusión parcial de este estudio de caso cultural con rasgos etnográficos (Hernandez Sampieri et. al., 2006, p. 482-485). Finalmente, se entrecruzaron ambos tipos de resultados (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 111-115), a modo de cotejo de la hipótesis inicial referida a la incidencia de la adquisición de la LC anglosajona en el CC de los estudiantes, para así poder arribar a la conclusión final del trabajo.

6.1- Formularios de Google

La encuesta a los estudiantes realizada mediante formularios de *Google* proporcionó información relevante sobre el contexto sociocultural de origen, el motivo de la elección de la carrera, la generación de profesionales a la que pertenecen, el contexto familiar, la ecología digital disponible a la hora de estudiar, el tipo de vivienda en el cual residen durante el cursado, la actividad laboral que realizan o no, el tipo de institución educativa en la cual llevaron a cabo sus trayectorias en el nivel medio, el desempeño académico, los contenidos de los programas, la metodología de enseñanza establecida por el CONFEDI, la cuestión de géneros y, finalmente, el aporte de las cátedras en LCE a su CC.

6.1-2- Gráficos de torta

El mayor porcentaje de los estudiantes que respondieron la encuesta ingresaron en el año 2019, seguido por los de 2021, luego los de 2017, posteriormente los de 2022, y finalmente los de 2018 y 2020 en iguales cantidades (7,7% en cada caso). Se puede decir en tal sentido que las seis cohortes, desde la inicial hasta la que fue elegida para ser analizada se encuentran representadas, aunque no sea en partes iguales (Figura 1: Cohorte).

Más de la mitad de los estudiantes (53%) respondió no haber iniciado la carrera inmediatamente después de acreditar el nivel el secundario, lo cual podría evidenciar

sobre-edad en el alumnado; pero tampoco se indagó acerca de la edad en el momento de aplicar la encuesta (Figura 2: Inicio del NS).

Con respecto al 53% que manifestó no haber comenzado a cursar la carrera ni bien terminado el secundario, el 42% seleccionó la opción otros motivos, seguido por quienes han cursado otra carrera anteriormente, posteriormente están los que se refirieron a la no disponibilidad de la oferta educativa en la zona antes del año 2017 y finalmente se encuentran aquellos que mencionaron la opción “*por haber tenido que trabajar*” (3.8%). Si bien casi la mitad de la población involucrada no expresó claramente los motivos por los cuales iniciaron sus trayectorias en II tiempo después de haber acreditado el nivel medio, ninguno indicó como causa el haber tenido familia (Figura 3: Motivo del ingreso tardío a la carrera II).

Con respecto a la elección de la carrera, una amplia mayoría expresó no poseer familiares directos profesionales de la ingeniería, menos de la cuarta parte manifestó contar con ingenieros dentro de su círculo familiar; lo cual indica que la elección de la carrera no estuvo motivada por el hecho de continuar con tradiciones familiares (Figura 4: Ingenieros en el grupo familiar).

La gran mayoría de los encuestados expresó que la elección de la carrera II se debió a una decisión propia; posteriormente, una pequeña porción reconoció sentir admiración por algún familiar o docente ingeniero. Por otra parte, en menor proporción se encuentran quienes manifestaron haber elegido la carrera por cuestiones económicas (7.7%) e incluso es aún más pequeño el porcentaje que representa a quienes priorizaron el estatus social -“*capital simbólico*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 296-300)- que confiere un título de grado como el de Ingeniero Industrial (3.8%); por otra parte coincidentemente con el párrafo anterior, ninguno de los encuestados mencionó a los mandatos familiares (Figura 5: Motivo de la elección de la carrera)

Acerca del mayor nivel educativo alcanzado por el padre o la figura paterna, las respuestas fueron variadas. La mayoría expresó que el mayor nivel educativo alcanzado fue el de educación media, seguido por el título de grado universitario y el nivel primario en iguales proporciones. A ambos les sigue el haber obtenido la certificación de las escuelas técnicas, y finalmente, las dos porciones más pequeñas corresponden al nivel terciario, y al postdoctorado (3.8% respectivamente); cabe destacar que ninguno seleccionó las opciones de maestría o doctorado (Figura 6: Nivel educativo de la figura paterna).

Contrariamente a lo analizado en el párrafo anterior, el mayor nivel educativo alcanzado por la madre o la figura materna fué el de la certificación de grado, seguido por el nivel terciario, posteriormente el secundario y luego el primario; en menor proporción se

mencionó la certificación de las escuelas técnicas, y la de maestría (7.7%, en cada caso). Se evidencia que las figuras maternas han logrado acreditar niveles educativos superiores a las de las figuras paternas, lo cual permitiría inferir que la figura materna ejerce una cierta influencia con respecto al CC objetivado en sus vástagos, como lo habían anticipado Marcenaro-Gutiérrez y López-Agudo (2014, p. 1022) (Figura 7: Nivel educativo de la figura materna).

Con respecto a la generación de profesionales a la cual pertenecen, más de la mitad respondió pertenecer a la segunda generación de profesionales, seguido por la primera; una porción menor respondió formar parte de la cuarta y una porción menor aún, manifestó pertenecer a la tercera (3.8%). Se observó que el hecho de pertenecer a la segunda generación de profesionales conlleva una motivación evidente en pos de certificar un título universitario de grado (Figura 8: Generación de profesionales).

Acerca de qué significa poder acreditar un título de grado, la mayoría se refirió al prestigio académico -el “*capital simbólico*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 296-300) debido al CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1984, p. 62) que el mismo confiere-, seguido por el capital económico y luego, como posibilidad de ascenso social. Posteriormente, están quienes optaron por responder “*otro*” sin especificar el motivo, y finalmente, quienes expresaron que el obtener un título universitario de grado como Ingeniero Industrial no tiene significado alguno para ellos (3.8%) (Figura 9: Significado del título de grado).

En cuanto al impacto que provoca en la familia/unidad doméstica la acreditación de un título de grado como ingenieros industriales, la mayoría expresó prestigio académico, seguido por capital económico y en menor escala la posibilidad de ascenso social. En iguales porcentajes las respuestas que siguieron fueron por estatus social y “*otro*” -que no se refiere a ninguna de las opciones anteriores pero tampoco podría especificarse cuál o cuáles son esas implicancias-, y finalmente, se mencionó a la tradición familiar y el hecho de carecer de significado alguno (Figura 10: Significado del título de grado para el entorno familiar).

Con respecto al lugar de residencia del estudiantado a lo largo de la cursada, la gran mayoría expresó provenir de barrios de la periferia de la ciudad de Corrientes –localidad donde se dicta la carrera-, seguido en igual proporción tanto por quienes residen en una zona residencial céntrica, como por quienes lo hacen en un barrio popular. Posteriormente, se encuentran quienes se alojan en una zona residencial de los suburbios, seguido por los provenientes de zonas suburbanas (7.7%) y finalmente, se encuentran quienes moran en un barrio privado (3.8%) (Figura 11: Ubicación de la vivienda durante el cursado).

En lo concerniente a cómo se desplaza el estudiantado hacia el campus universitario, casi la mitad utiliza el transporte público, seguido por quienes se desplazan a pie y finalmente, una porción más reducida accede en un vehículo particular (Figura 12: Modo de desplazamiento hacia el campus).

Con respecto a los almuerzos durante el cursado, la mitad respondió acceder al ticket estudiantil del comedor universitario del Campus Cabral de la UNNE, en menor porcentaje, pero en igual proporción, algunos compran comida de la cantina y otros traen una vianda de sus casas. Finalmente, una pequeña porción manifestó abandonar el predio para adquirir el almuerzo (Figura 13: Almuerzo en el horario de clases).

En relación a la ecología digital, casi la totalidad manifestó poseer una PC o *notebook* y solo una ínfima porción (3.8%) respondió negativamente al interrogante. (Figura 14: Ecología digital). Con relación a la pregunta anterior, la gran mayoría manifestó contar con dispositivos tecnológicos para su uso exclusivo, mientras que una pequeña porción reconoció compartirlos con otros miembros del hogar (Figura 15: Disponibilidad de la ecología digital).

Con respecto a contar con un celular inteligente, la totalidad respondió afirmativamente; a partir de lo cual se deduce que los encuestados pudieron conectarse a los encuentros por medio de la plataforma Zoom, participaron de los documentos colaborativos, y accedieron a las aulas virtuales GC y Moodle (Figura 16: Teléfono celular inteligente).

Por otra parte, la gran mayoría no posee una *tablet* (Figura 17: Tableta). Y en el caso de quienes cuentan con una, la mayoría respondió que la comparten, mientras que una mínima cantidad no lo hace (Figura 18: Disponibilidad de la tableta). Por otra parte, la totalidad de la muestra expresó contar con cámara *web* a la hora de acceder a la plataforma Zoom (Figura 19: Disponibilidad de una cámara *web*) a la vez de contar con conectividad en el domicilio. A partir de lo cual se observa que la población estudiantil cuenta con conectividad y la ecología digital necesarias para transitar una asignatura en la que convergen la presencialidad y la virtualidad. Esta última involucra: ingresar a la plataforma Zoom durante los encuentros sincrónicos, acceder al material de estudio multimedial de GC de acuerdo con la metodología propuesta por el AI, intervenir en la construcción de documentos colaborativos y a la vez enviar las actividades obligatorias solicitadas por los docentes (Figura 20: Conectividad durante el cursado).

Con respecto a si los estudiantes se desempeñan laboralmente, el 50% solo estudia, mientras que la otra mitad además trabaja (Figura 21: Actividad laboral). Entre quienes desempeñan actividades laborales, más de la mitad manifestó trabajar ocasionalmente, seguido por quienes lo hacen un par de horas diarias, luego están quienes tienen trabajos de

medio tiempo, y finalmente se observa que una pequeña minoría lo hace de tiempo completo (Figura 22: Dedicación laboral). Considerando a la población estudiantil que manifestó trabajar y estudiar, más de la mitad se desempeña en actividades no relacionadas con la II, mientras que la porción restante sí lo hace (Figura 23: Actividad relacionada con II).

Relacionado a la institución educativa en la cual transcurrieron sus estudios previos, la mitad manifestó haber asistido a establecimientos estatales de gestión pública; luego se encuentran los de gestión privada, seguidos por los de instituciones religiosas y finalmente los de establecimientos semipúblicos (Figura 24: Institución educativa de nivel medio).

Solamente una pequeña porción de los encuestados ha transitado por escuelas técnicas, mientras que la gran mayoría realizó sus estudios en instituciones de nivel medio. Por lo tanto, es posible suponer que quienes provienen de escuelas técnicas se encuentran mejor preparados para los desafíos que la carrera propone; sin embargo, esto no quiere decir que quienes procedan de otro tipo de escuela no puedan ser capaces de transitar por el NS de manera exitosa. Considerando la enseñanza del inglés, en las escuelas técnicas generalmente se aborda la enseñanza del IFE afín con la modalidad y la orientación; por otra parte, en las escuelas secundarias se aborda el IEC con una carga horaria muy reducida. (Figura 25: Tipo de institución educativa).

Con respecto a la exposición a la LCE, solamente una porción muy reducida confirmó haber asistido a clases en doble turno durante el nivel educativo anterior, mientras que la gran mayoría concurrió a establecimientos educativos en un solo turno. El tipo de escolaridad -simple o doble- no hace referencia a la apropiación del inglés, sino a la organización del tiempo se relaciona directamente en la apropiación del *habitus* (Pöllmann, 2016, p.57) (Figura 26: Escolaridad).

Acerca de la incidencia del secundario en el desempeño académico, casi la mitad coincidió en que la escuela media les otorgó los conocimientos básicos indispensables para transitar la carrera. A su vez, en iguales proporciones, un grupo reconoció que la secundaria les dejó una buena base para todas las materias aunque, contrariamente, el otro manifestó que fueron escasos los conocimientos adquiridos por lo tanto que se les dificulta seguir estudiando, y en último lugar, aunque sin mucha diferencia en el porcentaje con los dos grupos anteriores, se hallan quienes postulan que el aporte del nivel educativo anterior fue deficiente o nulo (Figura 27: Influencia del nivel medio en el NS).

La gran mayoría recibió exposición a la LC anglosajona durante el nivel medio, y solo una pequeña porción nunca estuvo expuesta al idioma. Por lo cual se podría observar que la

clase inaugural no fue la clase cero -el primer contacto con el idioma- para gran parte de los estudiantes. (Figura 28: Inglés en el NS).

Considerando la plantilla horaria del secundario se analizó la cantidad de horas de clase de inglés a la semana; la mayoría expresó haber tenido dos horas de clases, seguido por quienes respondieron haber tenido cuatro. En iguales proporciones están quienes tuvieron seis y del mismo modo se encuentran aquellos que tenían tres o cuatro horas diariamente (3.8% en cada caso). Partiendo de la premisa de que las trayectorias son únicas, es muy probable que esas dos horas semanales dedicadas a la apropiación de la LC anglosajona hayan resultado insuficientes para quienes una vez en la universidad no lograron resultados exitosos durante la cursada de esta asignatura (Figura 29: Exposición al inglés)

En lo concerniente a la muestra, se registraron representantes de las cuatro cátedras de Inglés durante el ciclo lectivo 2022, lo cual permite deducir que las respuestas consignadas representan a los estudiantes que efectivamente cursaron (Figura 30: Asignatura en inglés). Con respecto a la pregunta sobre si los alumnos encuestados estudiaban para las asignaturas en LCE, la gran mayoría respondió afirmativamente, y solo una pequeña minoría lo hizo de manera contraria. A partir de lo cual surge el interrogante sobre los resultados de la cursada 2022 los cuales evidencian tanto desgranamiento y deserción como muy pocos estudiantes promocionados (Figura 31: Compromiso con la asignatura).

Entre quienes manifestaron haber estudiado esta materia en 2022, se observó que un alto porcentaje realizó las tareas, envió las producciones escritas obligatorias en proceso, y estuvo atento a los anuncios en las aulas virtuales. Por otra parte, cabe destacar que un gran porcentaje de los involucrados realizó entregas de producciones escritas en proceso sin ser obligatorias. Pero sin embargo, un muy pequeño número de estudiantes asistió a las tutorías y un porcentaje aún menor se comunicó con los docentes (Figura 32: Dedicación al estudio), lo cual podría dar respuesta al cuestionamiento consignado en el párrafo anterior.

Continuando con la porción del estudiantado que afirmó haber estudiado para inglés semanalmente, casi el 50% le dedicó de una a dos horas, otros lo hicieron por tres o cuatro, seguido por quienes estudiaron por cinco o seis horas, y finalmente, un pequeño porcentaje declaró no haber dedicado tiempo al estudio (3.8%); pero por otro lado, ninguno expresó haber destinado más de seis horas. Es probable que el poco tiempo de estudio que se dedicó a la adquisición de la LCE constituya un indicador importante sobre la baja tasa de promoción y regularización de la asignatura, lo que, a su vez, se relaciona con el alto índice de quienes quedaron libres durante la cursada debido a haber reprobado algún recuperatorio, lo cual, según el régimen vigente en 2022 automáticamente dejaba en condición de libre al estudiante

(Figura 33: Tiempo de estudio). Este hecho también podría estar dando una respuesta al interrogante realizado anteriormente.

Por su parte, ante la cuestión de dedicar tiempo de estudio los fines de semana y/o los días feriados, más de la mitad respondió afirmativamente (Figura 34: Fines de semana y feriados). Con respecto al grupo que respondió positivamente, la mitad lo hacía solamente antes de los exámenes -ya sea parcial o final-, seguido por quienes se preparaban exclusivamente antes de los exámenes parciales y en una porción aún menor los que dedicaron tiempo de estudio solo antes del examen final. Probablemente este sea un indicador de los bajos desempeños académicos durante el año 2022 y un tema a abordar para las cátedras de Inglés de ahora en más (Figura 35: Estudio en fines de semanas y feriados).

En cuanto a la asistencia a las clases y los encuentros sincrónicos vía Zoom durante 2022, ninguno de los estudiantes admitió haber asistido el 100%, pero dos tercios cumplieron más del 75% y la minoría restante manifestó no haber alcanzado el porcentaje mínimo de asistencia estipulado; dato a partir del cual surgen interrogantes sobre el alto índice de inasistencias y sus posibles causales. (Figura 36: Asistencia a las clases).

Sobre el desempeño académico de los participantes, la mayoría logró promocionar, la proporción siguiente corresponde a quienes quedaron libres por inasistencias. Luego están quienes lograron regularizar la materia, representando casi un cuarto de la población y finalmente en una muy pequeña porción están los que quedaron libres por haber reprobado algún parcial (3.8%) (Figura 37: Desempeño académico).

Casi dos tercios de los participantes respondieron haber accedido a la evaluación final en carácter de regular y el porcentaje restante lo hizo en carácter de libre (Figura 38: Examen final) y casi en la misma proporción, admitieron haber obtenido resultados exitosos (Figura 39: Resultado del examen final).

Con respecto a actividades recreativas que involucran el uso de la LC anglosajona la mayoría expresó leer, seguido por mirar películas, y a continuación, escuchar canciones. En menor cantidad, bajar *Apps* en el celular, luego cantar, acceder a información en la *web* y finalmente, participar en juegos en línea (Figura 40: Inglés en el tiempo libre).

Luego de cursar inglés, la gran mayoría reconoció interpretar textos de otras asignaturas de la carrera (Figura 41: Inglés en otras asignaturas). Casi la totalidad de los participantes coincidieron en que los contenidos de las cátedras de Inglés incrementaron su cultura general. Por lo tanto, se podría deducir que dicha población estudiantil considera que los contenidos abordados en las cátedras en LCE contribuyen a cultivar su CC (Ver Figura 42: Cultura general). Y consecuentemente, casi la totalidad aseguró que los contenidos de las

cátedras de LC anglosajona favorecieron su formación como estudiantes de II, en cambio, una porción minoritaria (3.8%) pronunció lo contrario. De acuerdo con lo observado, podría decirse que se está siguiendo lo estipulado por el CONFEDI con respecto al bloque de conocimiento Ciencias y Tecnologías Complementarias, cuyos descriptores del conocimiento incluyen a una lengua extranjera, preferentemente el inglés, más específicamente con respecto a los fundamentos para una comunicación efectiva a nivel global, lo cual promueve competencias sociales, políticas y actitudinales del ingeniero para el desarrollo sostenible (CONFEDI, 2018, p. 17-22). (Figura 43: Formación profesional).

Casi tres cuartas partes del estudiantado expresó que los docentes ofrecieron clases de consultas, mientras que el cuarto restante opinó lo contrario. (Figura 44: Clases de consultas). Por otra parte, menos de la mitad admitió haber asistido a las clases ofrecidas. No obstante, al no haberse indagado más profundamente sobre este tema, no es posible determinar el motivo de la baja asistencia a las clases de consulta (Figura 45: Asistencia a las clases de consultas). De los encuestados que han asistido a clases de consulta, un poco más de la mitad afirmó haber obtenido respuestas a sus inquietudes, algo menos de la mitad expresó que lo logró frecuentemente y una muy pequeña proporción (3.8%) señaló que las respuestas fueron escasas o inexistentes (Figura 46: Respuestas a las consultas).

En lo concerniente al tipo de instrumento de medición, la mayoría reconoció saber en qué consistió cada evaluación, un cuarto eligió la opción frecuentemente, en menor escala respondió escasamente (7.7%) y un ínfimo porcentaje esbozó una respuesta negativa (3.8%) (Figura 47: Conocimiento del instrumento de medición)

Casi tres cuartos de los participantes reconocieron haber realizado la metacognición, mientras que la porción restante opinó lo contrario (Figura 48: Metacognición). En lo referido al acompañamiento docente durante la cursada, más de la mitad respondió afirmativamente, más de un cuarto se inclinó por la opción frecuentemente y una pequeña porción prefirió escasamente, pero nadie expresó que el acompañamiento de los profesores fuera nulo; de lo cual se rescata el compromiso del cuerpo docente de las cátedras de Inglés (Ver Figura 49: Acompañamiento durante la cursada).

Ante la premisa: *“La ingeniería es una carrera para hombres y no para mujeres”*, la inmensa mayoría de los participantes respondió negativamente, y una pequeña minoría optó por no responder (3.8%); vale aclarar que no se consideraron las opciones *“si”* ni *“tal vez”* (Ver Figura 50: Visión androcéntrica de la ingeniería). Con respecto al sexo biológico, el 57.7% expresó haber nacido de sexo-género masculino, mientras que el resto respondió haber nacido de sexo-género femenino. Esta distribución le confiere un importante significado a la

respuesta de la pregunta anterior, en la cual la inmensa mayoría no asoció la carrera II con la premisa patriarcal que relaciona al sexo biológico con la carrera universitaria (Ver Figura 51: sexo biológico). De lo cual se deduce que la cosmovisión a favor de la “*sociodicea masculina*” (Bourdieu, 2000, p. 37) es prácticamente inexistente entre los encuestados.

Con respecto a la autopercepción, la totalidad de la población manifestó ser cisgénero, por lo tanto su identidad de género coincide con el sexo biológico asignado al momento de nacer. (Ver Figura 52: Autopercepción). Finalmente, ante la cuestión de si el género determina el desempeño académico, la inmensa mayoría optó por responder negativamente, y una pequeña minoría eligió la opción “*tal vez*” (3.8%). Vale la pena aclarar que ninguno de los involucrados prefirió la opción afirmativa, ni tampoco la posibilidad de no emitir respuesta alguna (Ver Figura 53: Género y desempeño académico).

6.1-2-1- Conclusión de los gráficos de torta

En el análisis de los gráficos de torta resultante de las encuestas, primeramente se consideró lo referido al contexto sociocultural de los estudiantes, luego lo concerniente a la apropiación de la LC anglosajona y sus contribuciones respecto de lo académico, como así también, el aporte a la cultura general de los futuros graduados como ingenieros industriales y finalmente, se abordó la cuestión de género en relación a la premisa androcéntrica “*la ingeniería es una carrera para hombres*” (Bourdieu y Paseron 2009, p. 90).

Algo menos de la mitad de los estudiantes inició su recorrido por el NS ni bien terminó el ciclo educativo anterior, mientras que para el resto -que representa un porcentaje un poco superior a la mitad- la mayoría de las respuestas giraron en torno a haber cursado otra carrera previamente, pero el mayor porcentaje respondió que “*otros*” fueron los motivos los cuales no quedaron especificados claramente.

En lo concerniente a la elección de la carrera se pudo observar que la gran mayoría de estos estudiantes no cuenta con familiares ingenieros que hayan influenciado la elección de la carrera; de hecho la mayor parte de los encuestados expresó que su elección fue por decisión propia. A su vez, más de la mitad de esta población estudiantil mencionó pertenecer a la segunda generación de profesionales.

Con respecto al mayor nivel educativo alcanzado por la figura paterna, si bien las respuestas fueron variadas, la mayoría optó por el nivel medio; por otra parte, considerando la misma pregunta con respecto a la figura materna, el mayor porcentaje corresponde al nivel

universitario de grado, lo cual podría implicar la incidencia de la figura femenina en pos de la educación de NS (Marcenaro-Gutierrez y López-Agudo (2014, p. 1022).

Las respuestas muestran que la mitad de los encuestados además de estudiar trabaja y sin bien la mayoría lo hace ocasionalmente, un 11% posee un trabajo de tiempo completo. Considerando el tipo de actividad laboral que realizan, más de la mitad expresó que esta no se relaciona con la carrera de grado que está cursando.

Por otra parte, cuando se les indaga sobre qué implica para ellos el hecho de obtener un título de grado, la mayoría determinó que los motiva el prestigio académico que este les confiere, es decir, se refirieron al CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1990, p. 62, Bourdieu, 1987, p.11-17) el cual conlleva al “*capital simbólico*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 296-300). Más aún, cuando se consulta sobre la opinión de las familias al respecto, las dos respuestas seleccionadas con mayor frecuencia corresponden tanto al prestigio académico -CC “*institucionalizado*”- como al capital económico (Bourdieu, 2009, p. 79).

Acerca de sus lugares de residencia, prevaleció la respuesta fuera de las cuatro avenidas que delimitan la zona céntrica en la capital de Corrientes, es decir, residen en barrios populares. Consecuentemente, considerando el modo de desplazarse al campus universitario la respuesta más frecuentemente elegida fue la del transporte público, o sea, el colectivo de línea. Cabe aclarar aquí que en la Ciudad de Corrientes se otorga el boleto estudiantil, es decir, pase libre, a quienes cursan estudios en instituciones de gestión pública para así poder desplazarse gratuitamente. Acerca del almuerzo dentro de la plantilla horaria de cursado, la mitad accede al ticket otorgado por el comedor estudiantil que se encuentra dentro del campus universitario, el cual está subvencionado con fondos del Rectorado de la UNNE. Tomando en cuenta lo expuesto, podría tratarse de una población estudiantil perteneciente a la clase media que valora el CC *institucionalizado* (Bourdieu, 1984, p. 62).

En cuanto a los dispositivos digitales, la totalidad dispone de la ecología digital necesaria tanto para estudiar como para acceder a la plataforma Zoom, incluso con la cámara *web*. La gran mayoría manifestó utilizar una PC *-personal computer-* o notebook que les pertenece exclusivamente a ellos. Más aún, la totalidad cuenta con acceso a internet en sus lugares de residencia al menos durante el ciclo lectivo.

En cuanto al tipo de institución en la cual transcurrieron sus estudios del nivel educativo anterior la respuesta que prevaleció fue la de escuela de gestión pública, representando la misma a la mitad de la población encuestada. Sorprendentemente, sólo una minoría se graduó en escuela técnica. Considerando la carga horaria que tenían durante el secundario, mayoritariamente el cursado corresponde a la escolaridad simple. De acuerdo a lo

observado, casi la mitad sostuvo que la escuela secundaria o bien técnica les proporcionó los conocimientos básicos indispensables para poder desempeñarse satisfactoriamente en su trayectoria educativa en el NS. En lo referente a la exposición al inglés en el nivel educativo anterior, la gran mayoría expresó que la materia Inglés formaba parte de la plantilla horaria, aunque con una carga horaria muy reducida. Este hecho podría explicar la importante cantidad de estudiantes que se inscriben para cursar Inglés I, asignatura en la cual se abordan los conocimientos básicos de nivel A1 *Acceso*, según el MCERL (Apéndice A), en vez de rendir la asignatura en condición de libre, para luego cursar su correlativa, Inglés II.

Considerando la cursada del ciclo lectivo 2022, claramente se determinó que las cuatro asignaturas estuvieron significativamente representadas por los encuestados. Con respecto al desempeño académico se apreció que la gran mayoría de los participantes dedicó tiempo de estudio a la asignatura; más específicamente, los estudiantes admitieron haber realizado las tareas solicitadas y haber enviado las producciones escritas obligatorias en proceso, lo cual según la mayoría, les requirió dedicar una o dos horas semanales de tiempo de estudio, incluso durante los fines de semana y/o los feriados antes de los exámenes parciales o del examen final.

De alguna manera, se determinó que el tiempo de estudio dedicado a la lectura y videos publicados en GC, -aplicando la metodología del AI- previo a los encuentros presenciales fue escaso, lo cual podría ser uno de los motivos que explique el cuestionable resultado de la cursada 2022. Es decir, el no haberse apropiado del “*habitus*” y el no haber seguido las reglas del “*juego*”, no obstante hayan sabido interactuar dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 157), -solicitando tutorías, por ejemplo-, aunque desafortunadamente muchos admitieron no haber participado de tales instancias. Consecuentemente, aquí se pudo observar la necesidad de seguir trabajando con los nuevos paradigmas y roles de la pareja pedagógica a partir de la post pandemia, la de empoderar al estudiante como artífice y protagonista de su propio proceso de apropiación de los contenidos como también la convertir al docente en un facilitador, guía, monitor.

La mayoría de los estudiantes obtuvo un porcentaje de asistencia superior al 75%, de los cuales la mayor parte logró acreditar la promoción de la materia, mientras que un porcentaje superior al 30% reconoció haber quedado libre por inasistencias, lo cual podría traducirse como el hecho de no haberse apropiado del rol activo que implica ser estudiante hoy, ni tampoco haberse adaptado a seguir el “*juego*” con sus propias reglas (Bourdieu, 2009, p. 153). Por otro lado, considerando la población estudiantil que accedió a la instancia de la

evaluación final, la mayoría aprobó la asignatura ya sea en carácter de alumno regular o bien como libre.

A la hora de considerar si a partir de la exposición al idioma, los estudiantes son capaces de realizar actividades que involucren la lengua anglosajona, los encuestados manifestaron no solo ser capaces de leer textos en inglés, sino también de cantar y mirar películas en LCE en sus tiempos de ocio. Por otra parte, el 80% de los participantes mencionó tener la capacidad de acceder e interpretar contenidos bibliográficos y/o multimediales en la lengua meta en otras cátedras de la carrera II. Además casi la totalidad de los estudiantes sostuvo que los contenidos de los programas de las cátedras Inglés I-II-III -IV contribuyeron a su cultura general -CC “*incorporado*” (Bourdieu, 2009, p. 11-17)-, y en un porcentaje aún mayor, reconoció que los temas abordados contribuyeron a su formación como estudiantes de II.

Acerca de la implementación de la metodología del ECNE, un 73% reconoció que los docentes llevaron a cabo clases de consultas a las cuales solamente asistió un porcentaje apenas inferior a la mitad. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que asistieron a las clases de apoyo expresaron haber logrado tener respuesta a sus inquietudes e interrogantes. Considerando el instrumento de medición, la mayoría de los estudiantes manifestó conocer en qué consistirá el mismo y una porción aún superior respondió que los docentes llevan a cabo la metacognición de la evaluación una vez que entregan los resultados obtenidos.

Finalmente, los encuestados en su mayoría observaron sentirse acompañados por los profesores de Inglés durante el proceso de apropiación de la LCE. De estas respuestas es posible deducir que los docentes no solo acompañan al estudiantado en sus trayectorias, sino que también están atentos a satisfacer sus necesidades respecto de la “*internalización*” (Smolka, 2010, p. 51) como la “*socialización*” (Baquero, 2002, p. 11) en lengua anglosajona. A partir de aquí se podría esbozar que de alguna manera el cuerpo docente siguió la propuesta de la “*pedagogía racional*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 84) a lo largo del ciclo lectivo 2022.

En lo atinente a la cuestión de géneros, casi la totalidad expresó estar en desacuerdo con la premisa de índole patriarcal que involucra estrictamente a la ingeniería con el género masculino (Bourdieu, 2000, p. 37). Los involucrados manifestaron en su totalidad el sexo biológico al cual pertenecen, prevaleciendo apenas el masculino. Por otra parte, el 100% aseveró pertenecer al grupo cisgénero y además, un muy alto porcentaje declaró que el sexo-género no guarda relación con el desempeño académico.

6.1-3- Hojas de cálculo

A continuación se analizaron los resultados obtenidos de la encuesta exportados en la hoja de cálculo de *Google*, para lo cual se consideró lo siguiente: primero, la relación existente entre el mayor nivel educativo alcanzado por la figura materna en función del desempeño académico durante el ciclo lectivo 2022; segundo, la generación de profesionales a la cual pertenecen los encuestados en relación a la manera de acceder al examen final -como alumno regular o bien libre- al finalizar la cursada del año 2022; tercero, la implicancia de obtener un título universitario de grado tanto para el estudiante en cuestión como para su unidad doméstica; cuarto, el compromiso con la asignatura comparado con las actividades realizadas en su tiempo libre en las cuales se utilice el inglés; y finalmente, si comparten la premisa que indica que la ingeniería es una carrera para los hombres específicamente o no, relacionado a si el sexo-género determina el desempeño académico de los estudiantes de II en las cátedras de Inglés.

Considerando la influencia materna y el desempeño académico, se observó la moda existente entre el mayor nivel educativo de la figura materna y el haber alcanzado la promoción en Inglés I-II-III o IV; la proporción representa la novena parte de la totalidad de la muestra. Lo cual se relaciona con lo estipulado por Marcenaro-Gutiérrez y López-Agudo (2014, p. 2022) con respecto al empoderamiento que transmite la imagen femenina a la hora de cursar estudios en el NS.

Con respecto al desempeño académico (Tabla 4), se pudo observar la moda que vincula a los estudiantes pertenecientes a la segunda generación de profesionales con el hecho de regularizar la materia. Lo cual podría interpretarse como compromiso con el estudio al ser hijos de los primeros universitarios en su entorno familiar, es decir como consecuencia del CC “*incorporado*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 11-17), a la vez de vincular este resultado tanto a la “*aptitud*” como a la “*actitud*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 8).

Tabla 4

Desempeño académico en Inglés en 2022 en función del nivel educativo de la figura materna

¿Cuál es el mayor nivel educativo obtenido por tu madre / figura materna?	¿Cómo fue tu desempeño académico en Inglés en 2022?
Universitario de grado	Promocionaste
Secundario	Promocionaste

Terciario	Quedaste libre por reprobar el recuperatorio del parcial
Terciario	Quedaste libre por inasistencias
Maestría	Promocionaste
Secundario	Promocionaste
Universitario de grado	Promocionaste
Universitario de grado	Promocionaste
Universitario de grado	Promocionaste
Terciario	Quedaste libre por inasistencias
Primario	Quedaste libre por inasistencias
Terciario	Regularizaste
Universitario de grado	Quedaste libre por inasistencias
Maestría	Promocionaste
Universitario de grado	Promocionaste
Primario	Regularizaste
Técnico	Regularizaste
Secundario	Regularizaste
Terciario	Promocionaste
Secundario	Quedaste libre por inasistencias
Universitario de grado	Quedaste libre por inasistencias
Secundario	Quedaste libre por inasistencias
Primario	Quedaste libre por inasistencias
Universitario de grado	Regularizaste
Terciario	Promocionaste
Técnico	Regularizaste

Nota. Relación existente entre los resultados del desempeño académico en Inglés en 2022 y el nivel educativo obtenido por la figura materna.

Además, se evidenció correlación en la implicancia acerca de la acreditación de un título universitario de grado tanto para el encuestado como para el contexto familiar (Tabla 5). Vale decir, que las respuestas fueron muy similares, más aún la moda identificada fue prestigio académico. Es decir, el “*capital simbólico*” (Bourdieu, 1990, p. 296-300) otorgado por el CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1987, p. 11-17); de acuerdo a Peralta et al. (2014) son los estudiantes de las ingenierías quienes gozan de “*capital simbólico*” ya que la carrera es considerada prestigiosa, y el CC de los progenitores, como consecuencia del contexto

sociocultural de origen, es uno de los motivos fundamentales que influyen a los estudiantes a la hora de considerar la elección de una carrera, debido a la connotación de prestigio social heredada (p. 18).

Tabla 5

Generación de profesionales y la condición al acceder a la instancia examinadora final.

Con respecto a tu familia / unidad doméstica ¿A qué generación de profesionales pertenecés?	En caso de haber pasado por la mesa examinadora final ¿lo hiciste en condición de regular o libre?
Segunda	regular
Primera	libre
Segunda	regular
Segunda	libre
Segunda	regular
Primera	libre
Segunda	regular
Segunda	regular
Cuarta	regular
Primera	libre
Segunda	regular
Segunda	regular
Tercera	libre
Segunda	regular
Segunda	regular
Primera	regular
Cuarta	regular
Primera	regular
Segunda	regular
Segunda	libre
Cuarta	libre
Primera	libre
Primera	libre
Segunda	regular
Segunda	regular
Segunda	regular

Nota. Relación entre la generación de profesionales a la cual pertenecen y la condición de alumno regular o libre al inscribirse para acceder a la instancia examinadora final.

Tabla 6

Significado de la acreditación del título de grado de II

¿Qué implica para vos obtener un título universitario de grado? Podés marcar más de una opción.	¿Qué implica para tu familia / unidad doméstica que obtengas un título universitario de grado? Podés marcar más de una opción.
posibilidad de ascenso social	estatus social, capital económico
prestigio académico	estatus social, prestigio académico, capital económico, posibilidad de ascenso social
prestigio académico	estatus social, capital económico
posibilidad de ascenso social	prestigio académico
otro	otro
prestigio académico	prestigio académico, capital económico
capital económico	capital económico, posibilidad de ascenso social
prestigio académico	prestigio académico
prestigio académico	prestigio académico, nada
nada	otro
prestigio académico	prestigio académico
capital económico	estatus social, capital económico
capital económico	otro
posibilidad de ascenso social	prestigio académico, capital económico, posibilidad de ascenso social
posibilidad de ascenso social	prestigio académico, capital económico, posibilidad de ascenso social
capital económico	prestigio académico, capital económico, otro
otro	otro
prestigio académico	prestigio académico
capital económico	capital económico
prestigio académico	prestigio académico
prestigio académico	tradición, prestigio académico, capital económico, posibilidad de ascenso social
capital económico	estatus social, prestigio académico, capital económico, posibilidad de ascenso social
otro	otro

capital económico	prestigio académico, capital económico
posibilidad de ascenso social	prestigio académico
capital económico	estatus social, prestigio académico, capital económico, posibilidad de ascenso social

Nota. Significado de la obtención de un título de grado se II para los estudiantes y sus contextos familiares

Relacionando las cuestiones sobre el compromiso con el estudio durante el cursado de de Inglés y el uso de la lengua meta fuera del horario de clase (Tabla 6), se observa que quienes manifestaron su responsabilidad con el estudio han podido acrecentar su CC por medio del uso de la lengua anglosajona en actividades que exceden los muros del claustro. Lo cual guarda estricta relación con lo sostenido por Delahoz-Domínguez et al. (2020) respecto del aporte de la internalización de la LC anglosajona respecto del CC; pero así también la LCE aporta un abanico de posibilidades, competencias y capacidades respecto del rol ciudadano del profesional (p. 33), a la vez de fomentar la comunicación y el desempeño de acuerdo con lo estipulado por el CONFEDI (2018) acerca del ejercicio profesional en el mundo globalizado (p. 17-22).

Tabla 7

Compromiso con la materia y actividades cotidianas en inglés.

Si tu respuesta fue afirmativa, ¿Cómo fue tu compromiso? Podés marcar más de una opción.	Con lo que aprendiste durante las clases de Inglés - en tu tiempo libre - ¿Realizaste alguna de las siguientes actividades? Podés marcar más de una opción.
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC, Asististe a las tutorías, Te comunicaste con los docentes cuando no entendías las actividades	Bajar alguna App en Inglés, Jugar juegos electrónicos en inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial

Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas	Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el Google Classroom, Asististe a las tutorías, Te comunicaste con los docentes cuando no entendías las actividades.	Bajar alguna App en Inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el Google Classroom, Te comunicaste con los docentes cuando no entendías las actividades	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el Google Classroom, Te comunicaste con los docentes cuando no entendías las actividades	Bajar alguna App en Inglés, Jugar juegos electrónicos en inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en inglés.
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el Google Classroom, Asististe a las tutorías	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés.
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC	Bajar alguna App en Inglés, Jugar juegos electrónicos en inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés
Participaste durante las clases presenciales / virtuales	Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el Google Classroom, Asististe a las tutorías	Bajar alguna App en Inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés

Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Bajar alguna App en Inglés, Mirar películas en inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC	Bajar alguna App en Inglés, Jugar juegos electrónicos en inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre II.
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Jugar juegos electrónicos en inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Bajar alguna App en Inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés.
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Bajar alguna App en Inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés, Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Bajar alguna App en Inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC, Asististe a las tutorías.	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés
Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Leer textos en Inglés
Asististe a las tutorías	Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas	Jugar juegos electrónicos en inglés

Hiciste las tareas, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC	Bajar alguna App en Inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Mirar películas en inglés, Leer textos en Inglés
Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias.	Acceder a información en Inglés sobre Ingeniería Industrial
Hiciste las tareas, Participaste durante las clases presenciales / virtuales, Realizaste y enviaste las producciones escritas obligatorias, Realizaste y enviaste las producciones escritas opcionales, Estuviste atento/a a los anuncios de los docentes en el GC.	Jugar juegos electrónicos en inglés, Mirar películas en inglés, Escuchar canciones en inglés, Cantar en inglés, Leer textos en Inglés

Nota. Relación entre el compromiso con la materia y el uso del inglés en la vida cotidiana.

Con respecto de la premisa que “*La ingeniería es una carrera para ‘hombres’ y no para ‘mujeres’*” en relación a que si el género determina el desempeño académico en las asignaturas en LC anglosajona (Tabla 7), se evidenció por un lado los estudiantes no comparten la “*visión androcéntrica*” (Bourdieu, 1988, p. 37), y por el otro, que la mayoría considera que el sexo-género no guarda relación alguna con las trayectorias en Inglés I-II-III-IV.

Más aún, considerando si la ingeniería es una carrera exclusivamente para los cuerpos que se manifiestan masculinos y por el otro, si el sexo-género determina el rendimiento académico en Inglés I-II-III-IV, casi la totalidad de las respuestas fueron negativas; excepto en un caso en cada cuestión; cabe aclarar que no fue la misma persona en ambos casos. En el primer caso, la opción seleccionada fue “*Prefiero no responder*” dio indicios de no emitir juicio alguno al respecto, en el segundo la respuesta fue “*Tal vez*” a partir de lo cual se deduce que el género de alguna manera incide en el rendimiento académico en la lengua meta. Por lo tanto, así esto represente la respuesta de una ínfima minoría en el estudiantado, se consideró oportuno escuchar estas dos voces.

Tabla 8

Opinión de los encuestados sobre la vision androcentrica de la ingeniería en relación al desempeño académico en las cátedras en inglés dependiendo del sexo género.

¿Estás de acuerdo con la siguiente frase?: La ingeniería es una carrera para “hombres” y no para las “mujeres”	Para vos ¿El género determina tu desempeño académico en las cátedras de Inglés ?
No	No
No	Tal vez
No	No
Prefiero no responder	No
No	No
No	No

Nota. La opinión de los encuestados sobre la ingeniería como carrera para hombres en relación con el desempeño académico en las cátedras en inglés de acuerdo con la percepción de género.

6.1- 4- Discusión de los datos de la cursada y de la encuesta

Se examinaron los resultados de la cursada 2022 de las cuatro cátedras y la información resultante de la encuesta de la cual se analizó por un lado, el gráfico de tortas y por el otro, las hojas de cálculo. A partir de lo cual se observó que las cuatro cátedras estuvieron representadas (Figura 30). Por otra parte, los logros a finalizar el cursado fueron variados, en partes más o menos similares hubieron quienes promocionaron, regularizaron, y quienes quedaron libres -ya sea por no cumplimentar con el porcentaje de inasistencia o por reprobar el recuperatorio del parcial (Figura 30). En definitiva, los resultados de la encuesta y de la cursada 2022 de Inglés I-II-III-IV permitieron determinar que los hallazgos pueden ser confiables considerando la población estudiantil interviniente, ya que los participantes representaron las tres condiciones resultantes del cursado: la promoción, la regularidad o el quedar libre. Consecuentemente, se observó que la totalidad de los participantes pertenecen tanto al grupo de los inscriptos para cursar la asignatura en el SIU Guaraní, como al de los automatriculados en GC. (Tabla 2)

De los datos del ciclo lectivo 2022, se han podido observar resultados desalentadores con respecto al desgranamiento y abandono del cursado. Si bien esto se suscitó en Inglés I y en Inglés II, en el segundo caso el índice fue menor ya que hubieron menos inscriptos. Por su parte, se evidenció que en Inglés I-II el porcentaje que obtuvo la regularidad fue superior al de la promoción. En cambio, en Inglés III y IV, esto se dio de manera inversa; ya que el índice más alto corresponde a quienes acreditaron la promoción. Evidentemente las trayectorias de estos últimos fue exitosa lo que evidenció el hecho de haber adquirido el “*habitus*”, haber tomado parte en el “*juego*” y haberse relacionado correctamente dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153, Bourdieu, 1990, p. 151). Además de haber sido capaces de desarrollar la “*capacidad de adaptación*”, además de contar con “*actitud*” y “*aptitud*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23-28).

Por otra parte, del resultado de la cursada 2022 (Tabla 1) se apreció el bajo índice de aprobación, además del desgranamiento por inasistencias o reprobar los recuperatorios. Por otra parte, se apreció: el CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1990, p. 62) de quienes desempeñan el rol materno, el hecho de pertenecer a la segunda generación de profesionales, y la libertad con respecto a la elección de la carrera.

Por otra parte, se determinó que ciertas cuestiones influyeron en el desempeño académico. Las cuestiones que dificultaron el cursado fueron: el residir en zonas alejadas al Campus, el no haber recibido suficiente exposición a la LCE en las instituciones de nivel

medio de gestión pública y escolaridad simple. Pero por otro lado, existieron ciertas ventajas como ser: el contar con la ecología digital necesaria para llevar adelante sus estudios, el utilizar el inglés en sus tiempos de ocio y en dispositivos digitales, el hecho de desplazarse en transporte público gratuito, el consumir la ingesta del comedor universitario por medio del ticket estudiantil a un bajo costo.

Con respecto a la cuestión de géneros, como se mencionó más arriba, todos los encuestados son cisgénero; además, en lo referente a la premisa androcéntrica, solo uno, es decir el 4%, optó por no expresar respuesta alguna; y la hora de establecer si existe relación entre la cuestión de género y el desempeño académico el mismo porcentaje que el anterior manifestó su duda al respecto. En definitiva, estos hallazgos dieron origen a más interrogantes, por lo tanto se consideró necesario tener un abordaje cercano a los sujetos de estudio llevando a cabo entrevistas, grupos focales y el analizando los contenido de los programas de Inglés I-II-III-IV.

6.2- Entrevistas a los estudiantes

Aplicando el diseño fenomenológico de la investigación cualitativa, las entrevistas a los estudiantes se llevaron a cabo durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2023, al finalizar las clases teóricas de Inglés III durante tres viernes consecutivos. En esa oportunidad, ocho estudiantes fueron invitados a formar parte de las entrevistas quienes respondieron afirmativamente y con entusiasmo. Incluso dos quienes inicialmente no fueron convocados solicitaron formar parte aduciendo estar deseosos de expresarse; por lo tanto, se los incorporó en la muestra.

El criterio de selección de los participantes fue amplio y diverso a fin de escuchar una polifonía de voces. Se procedió a realizar un muestreo no aleatorio por cuotas basado en un buen conocimiento de los estratos de la población y de las unidades de análisis (UA) más adecuadas para los fines de la investigación, considerándose diez UA que reunieron ciertas condiciones calificadas como relevantes para el propósito de este trabajo.

Se considera conveniente explicitar que el común denominador entre los actores intervinientes, es el doble hecho de haberse inscripto en alguna de las cátedras de Inglés de II por medio de la plataforma SIU Guaraní, y posteriormente ingresado al aula virtual de *Google Classroom* de la asignatura en 2022. Pero además es importante aclarar que las UA asistían regularmente a la FCA al momento de realizar la recolección de datos; por lo tanto no se encuentran representados quienes abandonaron el cursado o la carrera.

De acuerdo con el diseño de investigación etnográfico, la muestra comprendió representantes de las seis primeras cohortes de 2017 a 2022. Se consideró convocar a cuerpos que se manifiesten tanto de género femenino como masculino, que hayan obtenido diferentes resultados de la cursada durante 2022, -incluyendo no sólo a quienes lograron acreditar la promoción o la regularidad, sino también a quienes quedaron libres-.

Si bien dentro del marco teórico no se abordó la problemática de la “*edad educativa*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 26) se consideró oportuno aclarar que la franja etaria de los participantes abarcó desde los diecinueve a los cuarenta y ocho años de edad. Además, cabe mencionar que se convocó a estudiantes oriundos de Corrientes como también a provenientes de diversos sitios geográficos. Y por último, cabe mencionar que se denominó a cada uno con las letras iniciales de los respectivos nombre y apellido, con el propósito de preservar la identidad de los actores intervinientes.

1-FM 21 años, oriundo de la Ciudad de Corrientes

En 2022, FM ingresó a la carrera II y cursó Inglés I. Contaba con escasos conocimientos previos del idioma porque, si bien se encontraba entre sus materias del secundario, la competencia lingüística en LC anglosajona la adquirió durante el cursado de Inglés I. Y debido a que su trayectoria académica fue positiva, logró acreditar la promoción. FM originario de un contexto sociocultural agraciado -padres profesionales además de madre empresaria-, expresó que sus necesidades como estudiante fueron abordadas por la cátedra.

Tanto para él como para su familia la apropiación de la LC anglosajona implica tener “*una gran variedad de oportunidades*” ya que “*se abren más puertas*” al tratarse de una carrera que permite optimizar los procesos de una empresa. Con respecto a la cuestión de género, si bien se manifiesta como una persona de género masculino, declaró no estar involucrado en esta problemática.

De acuerdo con el marco teórico postulado por Bourdieu y Passeron (2009), el entrevistado podría ser categorizado como “*heredero*” (p. 32-41) del CC debido a los logros académicos de sus progenitores, aunque no representa a quienes sin mayor esfuerzo logran alcanzar los estándares del NS-, debido a que evidenció capacidad de adaptarse a los requerimientos del cursado de la cátedra, a la vez que logró alcanzar los objetivos de la asignatura.

Consecuentemente, se evidenció compromiso en su desempeño académico con respecto al *habitus*, reconoció y siguió las reglas del “*juego*”, a la vez que se condujo

efectivamente dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153); -incluso contando con escasos conocimientos previos-, por lo que se lo podría rotular como un “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87). Finalmente, con respecto a la cuestión de género, no compartió la premisa androcéntrica, la cual relaciona a la carrera de ingeniería exclusivamente con el sexo género masculino (Bourdieu, 2000, p. 37), incluso no estando envuelto en la temática.

2- NM, 19 años, oriunda de la Ciudad de Corrientes

En 2021, NM ingresó a la carrera II y al año siguiente cursó Inglés II. Si bien estudió inglés durante el nivel secundario, contaba con conocimientos muy limitados cuando ingresó a la universidad; por lo tanto fue durante el cursado de las asignaturas en LC anglosajona cuando internalizó la competencia lingüística. En 2022, su trayectoria académica fue aceptable, si bien no acreditó la promoción de la asignatura, logró obtener la regularidad de la misma debido a la desaprobación de un examen parcial. Por otra parte, manifestó que la metodología de enseñanza de la cátedra contribuyó a sus necesidades como estudiante de II.

A su vez, definió positivamente a su contexto sociocultural de origen, al ser hija de docentes, además la madre acreditó un especialización universitaria y el padre se dedica a la industria pecuaria; emprendimiento familiar en el cual la estudiante forma parte además de estudiar II. Tanto para esta joven como para su núcleo familiar, el hecho de apropiarse del Inglés como LCE implica tener “*muchas oportunidades*”, a la vez de incorporar conocimientos para poder acceder a un “*mundo nuevo*” que le permitirá considerar nuevos horizontes como la posibilidad de trabajar en el extranjero.

Para ella, la II es una carrera para todo aquel que “*esté dispuesto a esforzarse y adquirir conocimientos para ser grandes profesionales en el futuro*”. Y con respecto a la cuestión de género, NM se manifestó como una persona de género femenino, y declaró que la preponderancia de la explica que la construcción social de la “*visión androcéntrica*” (Bourdieu, 2000, p. 37) no tiene lugar en la carrera, y especificó que en las cátedras de Inglés no existe discriminación alguna.

Se ha podido observar que para NM la incorporación de la LC anglosajona a su repertorio lingüístico se traduce en oportunidades para acceder al mundo profesional y laboral de la II, lo cual la posicionará como una profesional calificada con respecto a la comunicación global; pero además enriquece su CC. Con respecto a su contexto sociocultural

de origen, una exponente de la “*clase instruida*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 107) al contar con padres educadores.

Por otra parte, demostró ser capaz de adaptarse a los requerimientos propuestos por la cátedra: la convergencia de ambos escenarios educativos, la metodología de enseñanza del AI, etc. Lo cual se traduce en haber adquirido el *habitus*, haber respetado las reglas del “*juego*” y haberse habituado a las relaciones dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153), ya que fue capaz de regularizar Inglés II, incluso habiendo ingresado a la carrera teniendo escasos conocimientos. En definitiva, la entrevistada podría ser categorizada como un “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87).

3- RT 34 años, oriundo de la Ciudad de Corrientes

En 2018, RT ingresó a la carrera II tras haber acreditado el título de licenciado en relaciones laborales; cabe destacar que a lo largo de su trayectoria se desempeñó laboralmente en una repartición del Ministerio de Educación de la provincia y tuvo familia.

Al iniciar el cursado, contaba con conocimientos básicos en el idioma adquiridos a lo largo del colegio secundario en una institución religiosa de gestión semiprivada. En 2022, acreditó tanto Inglés III como Inglés IV en instancias examinadoras finales en carácter de libre, luego de haber cursado durante pocos meses cada asignatura. Vale la aclaración, durante las encuestas el joven formaba parte del estudiantado, luego se graduó y pasó a formar parte del cuerpo docente de II en su propia casa de estudio, desempeñándose como Ayudante de Trabajos Prácticos en la cátedra Química Industrial.

Su contexto sociocultural de origen está integrado por profesionales universitarios -madre y hermano médicos, y pareja psicopedagoga-, excepto por su padre quien tiene preparación terciaria. Para esta familia, la incorporación de la LC anglosajona a su repertorio lingüístico y a su CC conlleva el poder acceder a “*mejores oportunidades laborales y académicas en un mundo globalizado*”, lo que a la vez significa “*una habilidad valiosa para el futuro*”.

Por otra parte, para RT la adquisición de la LCE le permitió acrecentar sus competencias de egreso, además de enriquecer su CC, lo cual es clave para su desempeño. De acuerdo al entrevistado, el ECNE, al igual que los contenidos de los programas, se ajustaron a los requerimientos de los futuros Ingenieros Industriales:

Los contenidos están perfectamente alineados, creo que inglés I y II son claves para el

inicio y conocer la gramática, empezar a escuchar atentamente y poder tener un contexto de la situación, y también ir animándonos a hablar en inglés, así cuando llegamos a inglés III y IV, estemos listos para los contenidos enfocados en la profesión y también para postular a trabajos. (RT)

Y con respecto a la cuestión de género, se manifiesta como una persona de sexo género masculino. Para él, II es una carrera para personas constantes y resilientes cuya mayor motivación sea que todos los procesos se lleven a cabo con eficiencia y eficacia. Por lo tanto, no relaciona a la cuestión de género con los logros académicos, debido a que estos últimos se relacionan estrictamente tanto con la perseverancia, como con la disciplina en el estudio de cada persona.

Durante la entrevista RT explicó el hecho de acreditar dos asignaturas correlativas anuales en un solo ciclo lectivo, se debió al contar con el material de estudio y las actividades disponibles en GC. Lo cual se relaciona con el CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1990, p. 62) de su figura materna. De acuerdo a lo observado, se pudo identificar al joven profesional tanto como un “*heredero*” (Bourdieu y Passeron, 1987, p. 11) del CC pero más aún como un “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) quien se apropió del *habitus*, siguió las reglas de *juego*, y se desempeñó debidamente dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153) debido a su “*actitud*” y “*aptitud*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28).

4- FG, 22 años, oriundo de Resistencia, Chaco

En 2020 cuando FG ingresó a la carrera contando con conocimientos sobre IFE ya que transitó sus estudios en una escuela técnica, y en 2022 cursó la asignatura Inglés II, pero luego quedó libre por inasistencias por tener que cumplir compromisos laborales. Si bien su continuidad se vió afectada durante el cursado, durante la entrevista, admitió haber acrecentado sus conocimientos en el idioma. Cuando se llevó a cabo la entrevista en 2023, ya había acreditado Inglés I y se mostró muy conforme con su desempeño durante la cursada de Inglés III.

Cabe aclarar, que FG se desempeña laboralmente como profesor de Electricidad en la escuela técnica donde cursó sus estudios y en donde ambos progenitores también ejercieron como docentes. Por otra parte, para su familia, el hecho de apropiarse del Inglés como LCE implica un aporte fundamental durante los viajes, pero además, una ayuda a la hora de mirar

películas o series, y de abordar artículos técnico-científicos, motivo por el cual, el hermano menor estudia Inglés.

Por otra parte, destacó la comunicación existente en la pareja pedagógica, lo cual hizo posible el desarrollo de sus habilidades que involucran escucha y lectura comprensivas, sino así también su producción escrita: *“lo que antes para mí era algo imposible, se volvió posible”*. Consecuentemente, se observó que recibió acompañamiento del cuerpo docente incluso habiendo quedado libre por no cumplimentar con el porcentaje de asistencia estipulado por tener que trabajar. A su vez, hizo hincapié en la incorporación de la lengua meta en actividades cotidianas, especificó que en la cátedra de Física también se aborda material bibliográfico en LC anglosajona.

De acuerdo con lo expresado, la adquisición de competencia lingüística en la lengua meta significa un valioso aporte para su formación como estudiante de II, ya que le permite estar al tanto de la evolución tecnológica y científica del mundo globalizado, le aporta beneficios laborales pero principalmente le aporta CC. Por otra parte, se manifestó como una persona de género masculino, y manifestó que en las cátedras de Inglés existió inclusión, pero admitió no haber sido así en otras. En definitiva, para él estudiar y aprender inglés en la facultad le aporta un gran beneficio tanto para la vida cotidiana como profesional. Y por otra parte, describió a II como una carrera para personas creativas, deseosas de evolucionar.

Desde su doble perspectiva de estudiante y educador, rescató la importancia de la comunicación entre los integrantes de la pareja pedagógica, y el acompañamiento recibido incluso a lo largo de su trayectoria discontinua. Más aún, reconoció que el uso de la LC anglosajona forma parte de su vida cotidiana involucrando el uso de *Apps* y plataformas de *streaming*, pasando por la búsqueda de información e incluso colaborando con la familia durante viajes al extranjero. Pero además, expresó que el contar con competencias lingüísticas en inglés, le aporta múltiples posibilidades para su futuro como profesional.

De acuerdo con Bourdieu (1987) el CC de este joven es sumamente rico ya que al pertenecer al seno de una familia de docentes, al desempeñarse como docente y al pretender alcanzar un título universitario, se identificó al CC según sus tres formas: *“incorporado”*, con respecto a su legado familiar, *“objetivado”*, considerando el material didáctico y la ecología digital y finalmente, CC *“institucionalizado”* (p. 11-17), por contar con certificación técnica, y estar próximo a graduarse en el NS.

5- AS, 23 años, oriunda de Resistencia, Chaco

En 2019 al momento de iniciar sus estudios, AS no contaba con conocimientos previos sobre el idioma, ya que, en su colegio secundario estuvo expuesta tanto al Francés como al Portugués. A partir de lo cual se dedujo que los conocimientos básicos los adquirió en el NS. Siendo 2022 el año en que cursó Inglés II; a partir de su autocrítica expresó que su desempeño académico en Inglés en 2022 fue "*muy pobre*", pero por otra parte, destacó el aporte que le brindó la fluida comunicación con los profesores. Lo cual la motivó a seguir atentamente las interactivas secuencias didácticas tanto presenciales, como por medio de la plataforma Zoom.

Por otra parte, también manifestó que la metodología de enseñanza implementada por la cátedra promovió la interacción y fomentó que cada estudiante se sienta identificado y acompañado durante el proceso de internalización de la LCE. Por lo tanto, cuando ella no comprendía algo, automáticamente se comunicaba con los docentes tanto de manera presencial como virtual; evidentemente AS es una de las estudiantes que asistió a las tutorías brindadas por el cuerpo docente de la cátedra.

La estudiante resaltó que el cursado de Inglés II le permitió consolidar conocimientos previos, sistematizar e integrar los temas nuevos. Y denominó "*experiencias gratificantes*" el haber resuelto exitosamente un examen integrador de producción oral a fin de año, como el haber leído, comprendido y trabajado con dos novelas en LC inglesa: *Frankenstein* y *The Coldest Place on Earth*. Más aún, en otras cátedras como Física, pudo acceder a material bibliográfico en LC anglosajona sin inconveniente alguno.

Además agregó que el uso de dispositivos tecnológicos fue de gran ayuda a la hora de estudiar; como una manera de adecuar la enseñanza a las nuevas generaciones, lo cual, puede ser utilizado tanto durante las clases como fuera del aula. En definitiva, por medio de la comunicación fluida, la entrevistada logró apreciar sus avances con respecto a sus desempeños, y se sintió escuchada e individualizada por sus profesores; por lo cual se dedujo que los docentes llevaron adelante sus prácticas pedagógicas implementando la "*educación racional*" (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 114) y el ECNE (Cuckierman, 2018, p. 29-31).

Con respecto al contexto sociocultural de origen, AS se convertirá en la primera en obtener un título universitario de grado. Más aún, especificó ser la única en estar en contacto con la LC anglosajona, lo cual le permite realizar una importante contribución a los suyos. Y al interpretar los progenitores que el internalizar la lengua meta "*estimula distintas partes del cerebro*", por consiguiente sus hijos menores empezaron a estudiar inglés.

AS quien se manifiesta como una persona de género femenino, declaró que en las cátedras en LCE priman el respeto y la igualdad, pero no así en otras cátedras, en las que observó un cierto “*sexismo*”; lo cual lo interpretó como una cuestión generacional. Por otra parte, la entrevistada “...*las competencias lingüísticas generan un valor agregado...*” al profesional, ya que necesitará comunicarse globalmente y por ello la capacidad de expresarse en distintas lenguas le otorgará un valioso CC con respecto a lo personal y profesional. En definitiva, II es una carrera para “*quienes les gustaría intentar cambiar los contextos dentro de la industria aportando nuevas ideas, siendo protagonistas y emprendedores*” o bien para quienes deseen desempeñarse como *freelance* dentro de la profesión.

En definitiva, el CC que le aporta la LC anglosajona no sólo hace plausible que AS escape del “*fantasma de la inutilidad*” (Sennet, 2006, p. 78) y rechace la condena a la “*mortalidad educativa*” (Bourdieu, 1984, p.85, Bourdieu y Passeron, 1964, p. 22), sino que en cambio reciba la “*cura de origen del estudiante*” (Brito Rodriguez, 2014, p. 132). Además, se pudo determinar que el hecho de estudiar II, le permitirá ascender socioculturalmente (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 37). Finalmente, debido a la capacidad de adaptación evidenciada en su trayectoria educativa en las asignaturas en LCE, se determinó que la señorita AS, pertenece a la categoría del “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) y de los *héroes* (Vera Noriega et. al., 2016, p. 111).

6- LR, 23 años, oriundo de la provincia del Chaco

En 2018, el joven LR ingresó a la carrera, su trayectoria durante 2022 ha sido discontinua ya que no cumplió con el porcentaje mínimo de asistencia requerido, pero por otra parte, fue capaz de acreditar dos asignaturas -Inglés II e Inglés III- por medio de dos instancias examinadoras en carácter de libre. Proviene de una familia de clase media-baja de inmigrantes europeos quienes escaparon de las atrocidades de la guerra, y tanto su padre como sus tíos son suboficiales del Ejército Argentino. Además agregó que su hermano mayor recientemente se graduó de ingeniero, y con mucho orgullo resaltó ser el próximo en graduarse. Como pudo observarse, este joven pertenece a la primera generación de profesionales universitarios dentro de un contexto sociocultural de origen.

Sus progenitores consideraron fundamental la apropiación del inglés como LCE, ya que desde pequeño recibió exposición al idioma. LR recordó haber asistido a clases a regañadientes, mientras que sus padres sostenían que el hablar en inglés le iba a resultar útil para su futuro; lo cual se evidenció en su desempeño en 2022.

La adquisición de competencia lingüística en LC anglosajona, para LR implicó contar con una ventaja competitiva a la hora de solicitar trabajo en el contexto local como en el exterior, pero también tener la posibilidad de trabajar remotamente para alguna empresa del extranjero. Finalmente, admitió que la internalización de la LCE aporta competencia y conocimientos “*socioculturales*” (Lourau, 2019, p. 78-79), en consonancia con lo estipulado por CONFEDI con respecto a las competencias sociopolíticas (p. 17-22).

El entrevistado admitió que la metodología de enseñanza de la cátedra es acertada ya que le permite producir de manera fluida. Además, hizo hincapié en la inclusión de las aplicaciones como ser el traductor Inglés-Español y el GC las cuales fueron de gran ayuda a la hora de poder realizar las tareas y agregó que en Física y Termodinámica abordaron material bibliográfico en LC anglosajona. Por lo tanto, pudo afirmarse que sus necesidades como futuro II fueron abordadas desde las cátedras ya que expresó que el hecho de estudiar y aprender inglés en la facultad contribuyó a su CC.

Con respecto a la cuestión de género, este estudiante declaró se autopercibe de género masculino; y por otra parte, manifestó que en las clases de las cátedras de Inglés se aprecia un clima de respeto e igualdad. Y además, recalcó: “*los profes siempre se portaron de buena manera*”.

Finalmente, se pudo concluir que la exitosa trayectoria de LR condice con el hecho de pertenecer al seno de una familia que valora el incremento del CC que aporta la apropiación de la LCE. Debido a este relato, se observó que es un “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) y un *héroe* (Vera Noriega et. al., 2016, p. 111), debido a que sus progenitores han podido reconocer el valioso aporte liberador que la educación provee (Brito Rodríguez, 2014, p. 132).

7- JG, 21 años, oriunda de Resistencia, Chaco

En 2020 JG ingresó a II contando con conocimientos previos en LC anglosajona adquiridos a lo largo de su escolarización en un establecimiento bilingüe Inglés-Español de gestión privada y en 2022 promocionó Inglés III. De acuerdo con lo expuesto en la entrevista con respecto a su contexto sociocultural de origen, es hija de un ingeniero civil italiano y de una empleada administrativa jubilada de la Casa de Gobierno de la provincia del Chaco de clase media-alta.

Por otra parte, para quien planea emigrar del país una vez graduada, la adquisición de una LCE es fundamental; ya que en un futuro cercano será su medio de comunicación. Es

oportuno aclarar que esta ingeniera industrial en ciernes es muy joven, por lo cual se observó que su trayectoria por el NS es exitosa, la cual se relacionó con el CC heredado de sus progenitores (Bourdieu, 1987, p. 11).

Con respecto a la metodología de enseñanza de las cátedras en Inglés, declaró se centró en sus necesidades como estudiante, lo cual le permite estar actualizada respecto de los últimos descubrimientos en el campo de la tecnología y la ciencia lo cual le permite tener una visión holística y lógica de problemas muy amplios, pero además contribuye a su faceta personal. Además, agregó que en asignaturas como Introducción al *Marketing*, Microbiología y Comercio Exterior abordó material bibliográfico en la lengua meta. A su vez, se refirió positivamente acerca de la inclusión de dispositivos tecnológicos y aplicaciones en inglés.

Y con respecto a la cuestión de género en las clases de Inglés, la entrevistada quien se manifiesta de género femenino especificó que los docentes incluyen a todos los estudiantes por igual y no realizan distinción de géneros.

A partir del diálogo con JG se observó que pertenece a la segunda generación de profesionales en su familia, además, podría incluirse dentro de la categoría de la élite de *los herederos del CC*, debido a “... *la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución...*”, por contar con el “*don*” y la “*aptitud*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28-31) debido el CC “*incorporado*” dentro de su contexto de origen. Pero de acuerdo a su desempeño académico, se podría decir que es un “*animal de exámenes*” y no una “*diletante*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) ya que su compromiso con el estudio así lo evidencia.

8-MM, 48 años, oriunda de la Ciudad de Corrientes

En 2020 la entrevistada ingresó a II y en 2022, logró regularizar Inglés III, por haber desaprobado un examen parcial. Cuando ingresó a la carrera contaba con escasos conocimientos sobre la lengua meta que le permitían comprender. Pero sus competencias lingüísticas se incrementaron durante el cursado de Inglés III: “*fue el año cuando empecé a hablar*” ya que consideró necesario estar acorde con las demandas globales; por ejemplo su competencia lingüística le permitió participar e interactuar en disertaciones y conferencias en inglés.

Acerca de su contexto sociocultural, es hija de una docente jubilada y un ex-empleado bancario, además de ser madre de tres adolescentes y esposa de un técnico electromecánico; por lo tanto una vez graduada iniciará la primera generación de

profesionales en su entorno familiar. La adquisición de la LCE juega un rol importante tanto para MM, como para su familia nuclear, ya que planean emigrar del país; por lo tanto, el adquirir competencia lingüística en LC anglosajona le permitirá insertarse dentro del mundo laboral.

De acuerdo con la entrevistada, la metodología de enseñanza de las cátedras fue adecuada, las clases fueron dinámicas y divertidas, ya que se promovió la implementación de herramientas tecnológicas. Por otra parte, agregó que en las asignaturas del Departamento de Química se abordó material bibliográfico y multimedial en LCE. En consecuencia se dedujo que sus necesidades como estudiante fueron abordadas, ya que por medio de la apropiación de la LC anglosajona implementó el uso de las nuevas tecnologías a la hora de estudiar; lo cual le permitió estar al día de los últimos acontecimientos de la ciencia y la tecnología con respecto a la industria.

Con respecto a la cuestión de género, si bien la entrevistada se manifiesta como una persona de género femenino, compartió su experiencia personal de contar con un hijo transgénero. Para MM, este tema se trató con mucho respeto y aceptación por tener perspectiva inclusiva, lo cual otorgó un valor agregado a la cátedra; a diferencia de otras. En definitiva, para MM la II *“es una carrera que se come el mundo”* ya que tiene un gran campo de acción e interacción.

En definitiva, la apropiación de la LC anglosajona le aportó alegría, independencia y seguridad ya que marca una diferencia con respecto a lo profesional y a lo personal; seguidamente, manifestó que es la única asignatura que lleva al día. Por medio de este testimonio se evidenció el hecho de pertenecer a *“la clase instruida... la clase intelectual”* al ser hija de una docente y valorar el CC (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 107).

Por todo lo mencionado anteriormente, se pudo concluir que esta estudiante tiene el aplomo de su experiencia de vida y el entusiasmo de tener un proyecto familiar en el cual el inglés cuenta como una gran incorporación a su CC, pero además, está el desafío de llegar a acreditar un título de grado, lo cual le implicará un incremento a su CC *“institucionalizado”* (Bourdieu, 1987, p. 11-17).

9- PB, 26 años, oriunda de la provincia de Misiones

La entrevistada no contaba con conocimientos previos del idioma cuando ingresó a la carrera en 2017, y en 2022, regularizó la asignatura Inglés I luego de cursar en tres ocasiones distintas. La joven oriunda de Apóstoles, Misiones, es hija de una maestra de escuela rural

ubicada en la localidad de Comandante Andresito, Misiones, y desde que ingresó a II, reside en Corrientes, Capital. En definitiva, la joven destacó la riqueza de su bagaje cultural le aportó el hecho de haber residido en distintos lugares.

Por otra parte, tanto ella como su familia valoran la adquisición del inglés en términos académicos y laborales, ya que le haría posible obtener oportunidades educativas y profesionales más amplias. PB reconoció que la incorporación de la *lengua franca* de la ciencia, le permitirá acceder a una amplia gama de recursos esenciales para la comunicación global, lo cual contribuirá a su competitividad laboral.

Para la joven su trayectoria en Inglés durante 2022 fue regular, ya que pudo evidenciar avances, y logró sortear desafíos. Acerca de las cátedras de Inglés, sugirió que tanto el vocabulario, como los ejercicios estuvieron centrados en el contexto de la II, y especificó, que en las clases de teoría así como en las de práctica, se abordó material multimedial en LCE. La implementación de recursos tecnológicos durante las secuencias didácticas fue positiva y significativa, lo cual propició una enseñanza de calidad. Además, el hecho de ser capaz de apropiarse de la LC anglosajona, implicó poder acceder a una amplia gama de oportunidades que le reportará competitividad a nivel laboral.

La estudiante se manifiesta como una persona de género femenino, y con respecto a la cuestión de género expresó que si bien en las clases de Inglés no se abordaron discusiones relacionadas a la temática, tampoco se dió lugar a la discriminación. Por otra parte, estudiar y aprender la lengua meta en la facultad aportó una ventaja significativa a su formación académica y profesional que aggrina su capacidad de comunicación a nivel global, y le permitió acceder a recursos técnicos. Finalmente, la II es una carrera para quienes desean optimizar procesos, tomar decisiones eficientes y mejorar organizaciones aportando soluciones innovadoras.

Además, PB valoró el aporte cultural que implica tener dominio del idioma de la ciencia y la tecnología, y vale la pena resaltar, que durante la entrevista, se pudo apreciar el rico repertorio lingüístico que posee a la hora de expresarse. En definitiva, al ser hija de una educadora, se pudo deducir, que es miembro de la “*clase intelectual*” y es “*guardiana*” del legado cultural (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 107).

Por otra parte, el hecho de haber concurrido a establecimientos educativos en zonas rurales, no significó un impedimento a la hora de apropiarse de los tres elementos que aseguran el éxito académico en el NS: apropiarse el “*habitus*”, conducirse de acuerdo con la reglas de “*juego*” y relacionarse positivamente dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28). En definitiva, se observó que PB cuenta con resiliencia y determinación, ya que

se adaptó al NS; y por lo tanto se la podría rotular como “*un animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) y una heroína (Vera Noriega et al., 2016, p. 111).

10-AB, 24 años, oriunda de una localidad rural de la provincia de Misiones

La estudiante AB ingresó a la carrera II en 2017, y en 2022, logró regularizar la asignatura Inglés III, siendo disciplinada, responsable y dedicada incluso durante su licencia por maternidad. Con respecto al contexto sociocultural de origen, la joven creció junto a su familia nuclear en un zona rural ya que su progenitor se dedicaba a la actividad ganadera. Consecuentemente, toda su escolaridad transcurrió en escuelas rurales en las cuales recibió muy escasa instrucción en LCE. Para su madre, el hecho de adquirir competencia lingüística en LC anglosajona era muy importante; pero no fue así para el padre. Cuando inició la carrera, sus conocimientos en Inglés eran prácticamente nulos, pero más allá de no contar con una base en el idioma, confesó haber estado cerrada a la idea de aprender una LCE ya que lo consideró imposible.

Para AB, el hecho de adquirir competencia lingüística significó una herramienta fundamental que abrirá puertas en el área profesional, ya que de acuerdo con su experiencia a la hora de solicitar trabajo, la competencia lingüística es un requisito *sine qua non*. Con respecto a la metodología de enseñanza de las cátedras de Inglés, admitió que se ajustó a las necesidades de los futuros II, ya que el hecho de trabajar de manera colaborativa fomentó el compañerismo y el trabajo en equipo. Lo cual está incluido dentro de las competencias sociales, políticas y actitudinales a desarrollar incluidas en el *Libro Rojo del CONFEDI* (2018, p. 21).

Con respecto a la implementación de la ecología digital durante el proceso de apropiación de la LCE, la estudiante compartió su experiencia personal:

Me costó mucho, yo tenía el celular solamente no tenía computadora, había ido al campo a la casa de mis padres entonces tampoco tenía internet, la verdad es que en su momento vivía a datos móviles y se gastó mucho... Luego me llevaban al pueblo para poder tener la clase, pedí prestada una computadora y con eso... podía estudiar..., descargaba los materiales, pero bueno fue clave tener los dispositivos y el uso de internet.(AB)

Cabe resaltar que la determinación, resiliencia y compromiso con el estudio le permitieron continuar con el cursado (Brito Rodríguez, 2014, p. 132). Además, la entrevistada agregó que en asignaturas como Microbiología Industrial, Instrumentación y Control, y

especialmente en el caso de Automatización Industrial pudo abordar material didáctico en lengua anglosajona sin dificultad alguna.

Por otra parte, se manifiesta como una persona de género femenino y con respecto a la cuestión de género, afirma que durante las clases se percibió un clima de inclusión, que hubo acompañamiento a los estudiantes, pero lo más importante es que todos se sintieron incluidos.

En definitiva, de acuerdo con lo expresado por la joven, estudiar y aprender la lengua meta en la facultad significa contar con muchas herramientas para su futuro profesional. El hecho de apropiarse del Inglés como LCE, permitió a la entrevistada acceder a un abanico de posibilidades profesionales, ya que será la primera integrante de su familia en obtener un título de grado.

Al ser hija de pequeños ganaderos, pertenece al escaso porcentaje de quienes aún proviniendo de un contexto sociocultural desventajoso logran ser exitosos en el NS (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 40). Con el agravante de que su progenitor se manifestó en desacuerdo con la apropiación de LCE, continuó estudiando, incluso luego de haber tenido familia. Lo que hace referencia a su gran “*capacidad de adaptación*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23) y a su determinación a continuar con sus estudios de NS. Lo cual la convierte en una heroína (Vera Noriega et al., 2016, p. 111) y un “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87); ya que incorporó el “*habitus*”, aprendió a seguir las reglas de “*juego*” y se relacionó apropiadamente dentro del “*campo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 151).

6.2-1- Resultados de las entrevistas a los estudiantes

La selección reflejó un amplio muestreo de los resultados obtenidos en las cátedras de Inglés durante la cursada a lo largo del ciclo 2022. Además, se abordaron otros aspectos, como ser la cuestión de géneros, los contextos socioculturales de origen, e incluso el nivel de competencia lingüística al ingresar. En el análisis de los resultados obtenidos también se tomó a consideración el CC que aportó la apropiación de la LC anglosajona a los entrevistados, como así también, la metodología de enseñanza de las cátedras de Inglés I-II-III-IV. De acuerdo con el marco teórico propuesto por Bourdieu y Passeron (2009), se agrupó a los participantes en tres categorías: “*los herederos*” (p. 28-31), los miembros de “*la clase instruida*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 107) y “*los héroes*” (Vera Noriega et al., 2016, p. 111).

Con respecto a la cuestión de géneros, teniendo en cuenta la premisa de que “*la*

ingeniería es una carrera para varones” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 90), ninguno de los entrevistados concordó con la premisa de que la II es una carrera exclusiva para los cuerpos que se leen como masculinos, ya que en todos los casos se consideraron los logros académicos obtenidos de acuerdo a la dedicación, y el compromiso en sus trayectorias.

Se observó que los participantes han egresado de diversos tipos de instituciones educativas; desde quien asistió a una escuela rural en zona suburbana, quien asistió a la escuela de un pequeño poblado, quien estudió en una escuela técnica, quien concurrió a una escuela religiosa de gestión semiprivada, hasta incluso quien recibió instrucción en un colegio bilingüe de gestión privada en la ciudad capital de una provincia. En definitiva, la gran mayoría asistió a la escuela media de gestión estatal y escolaridad simple. Del mismo modo, se observó que los entrevistados provienen de tres provincias de la Mesopotamia Argentina: Misiones, Chaco y Corrientes, algunos proceden de pequeños poblados del interior, pero la mayoría es oriundo de la capital.

Considerando la ocupación de los progenitores, se observó que unos pocos se han dedicado a la ganadería, otros se han desempeñado en relación de dependencia, uno es miembro de las fuerzas armadas, y otros son profesionales universitarios. A su vez, se determinó que varios de los estudiantes cuentan con figuras femeninas con alto CC institucionalizado (Marcenaro-Gutiérrez y López-Agudo, 2014, p. 1022), puntualmente en el caso de FM, NM, el Ing. RT, FG y MM.

Otro aspecto importante a atender fue que muchos de los entrevistados mencionaron contar con progenitores educadores, lo cual los posiciona en *“miembros de la clase instruida... la clase intelectual”* ya que cuentan con un alto CC incorporado (Bourdieu y Passeron, 2009, p.107); este es el caso de FG, NM, MM y PB. En definitiva, la influencia del contexto familiar y sociocultural de origen jugó un rol importante tanto relacionado al buen desempeño académico como al compromiso con el estudio: *“...la herencia cultural favorece el éxito educativo sin atarse a los intereses...”* (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 42)

Acerca del nivel de competencia lingüística de estos estudiantes al ingresar al NS, en su mayoría manifestaron contar con escasos conocimientos del idioma obtenidos en la escuela de nivel medio con una carga horaria semanal mínima. Contrariamente, uno de los entrevistados asistió a una academia de idiomas desde muy temprana edad y otro concurrió a un establecimiento escolar bilingüe de gestión privada. Pero en ninguno de los casos recibieron instrucción en el idioma desde una doble perspectiva metodológica como ser IFE e IEC.

Respecto de los resultados obtenidos por los encuestados, todas las trayectorias y

desempeños fueron distintos; se observó que uno quedó libre, dos acreditaron dos materias en un mismo ciclo lectivo y el resto de los participantes, en iguales cantidades lograron la promoción y la regularidad; incluso una estudiante pudo regularizar la asignatura luego de cursar por tercera vez, y otra tomó licencia por maternidad durante el cursado. Pero en todos los casos, se apreció el valor agregado que les aportó la internalización del inglés como LCE desde ambos enfoques: IFE orientados a la II e IEC.

En todos los casos se mencionó que la lengua meta les conferirá un valor agregado a su formación profesional, tanto a la hora de solicitar trabajo en el contexto global actual, como en el caso de las tres estudiantes -NM, JG, MM- quienes planean establecerse en el extranjero. En ambos casos, el hecho de contar con competencia lingüística en la LC anglosajona les permitirá alcanzar los estándares propuestos por el CONFEDI.

Si bien un par de entrevistados comparten ciertas características con quienes podrían ser denominados “*los herederos del capital cultural*” debido al privilegiado contexto sociocultural del cual provienen, no sería adecuado incluirlos dentro de la categoría de quienes se adhieren a la “*ideología del don*”, se rigen por el “*principio del placer*” y el “*exotismo intelectual*”, ya que no ejercen el “*diletantismo*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 31); sino que se manifiestan como el “*animal de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87) debido al compromiso con el estudio y el óptimo desempeño en la trayectoria educativa. Específicamente, este es el caso de JG quien con tan solo 21 años está cursando el cuarto año de acuerdo con el plan de estudios y el Ing. RT quien a la edad de 34 años acreditó su segundo título universitario de grado, al tiempo de desempeñarse laboralmente a cargo de profesionales de la salud en una repartición pública del gobierno de la Provincia de Corrientes. Respecto del “*mercado escolar*”, Bourdieu (1998) determina que los estudiantes mencionados anteriormente, se encuentran dentro del primer grupo, el de los provenientes de contextos de origen aventajados y acomodados quienes a su vez fueron artífices de trayectorias educativas exitosas (p. 80).

Por otra parte, entre los entrevistados algunos fueron denominados los “*héroes*” (Vera Noriega et al., 2016, p. 113) quienes por medio del incremento del CC experimentaron la “*cura de origen del estudiante*” (Brito Rodríguez, 2014, p. 132). Este fue el caso de AS, LR y AB, cuyos respectivos progenitores no obtuvieron título de grado, pero además expresaron pertenecer a los estratos sociales menos favorecidos. De acuerdo con los postulados por Bourdieu (1998) respecto del “*mercado escolar*”, estos estudiantes pertenecen al cuarto grupo, el de los provenientes de contextos de origen poco favorecidos pero debido a la trayectoria educativa exitosa (p. 80) incrementarán su “*capital escolar*” (Bourdieu, 1979, p.

263) una vez que acrediten el título universitario de ingenieros industriales; consecuentemente, habrán incrementado su CC (Bourdieu, 1987, p. 11-17).

Esta última categorización también abarcó a PB y AB quienes relataron haber transcurrido toda su escolarización en instituciones educativas en zonas rurales. Por un lado, cabe aclarar que si bien la escolaridad de la primera su madre se desempeñó docente en dichas instituciones. Por otro lado, la última quien no contaba con conectividad, ni con la ecología digital necesaria en su hogar, contó con el respaldo de sus progenitores quienes le proveían de datos móviles y la acercaban al pueblo para tener señal de internet. En definitiva, su dedicación y ahínco fue explicado por Bourdieu y Passeron (2009) de la siguiente manera: “... *los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades de dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja el estímulo para superarla...*” (p. 43)

Más aún, en todos los casos, los actores enunciaron que la metodología de enseñanza adoptada, no sólo los preparó para poder desempeñarse como profesionales de la ingeniería y la industria en el contexto global, sino que también les permitió comunicarse apropiadamente; lo cual coincidió con las competencias de egreso (CONFEDI, 2018, p. 17-21).

Los hallazgos analizados fueron considerados como una fuente de información válida ya que los actores involucrados no sólo demostraron haber llevado a cabo trayectorias variadas en Inglés en 2022 -algunos promociones, otros regularizaron, uno quedó libre por cuestiones laborales y dos acreditaron dos asignaturas correlativas en el mismo ciclo lectivo-, sino que también provienen de diversos contextos socioculturales de tres provincias diferentes. Además, se observó disparidad de niveles de competencia lingüística en LCE al inicio del cursado de la asignatura Inglés I.

Así mismo, se observó que todos los participantes coincidieron en que la apropiación de la LCE incrementa el CC de los ingenieros industriales, tanto en lo profesional y laboral como en lo personal. Y otro gran aspecto a destacar, fue el rechazo de la premisa que asocia a la ingeniería con el sexo-género masculino.

Tabla 9

Tabla resultante de las entrevistas a los estudiantes

Estudiantes + edad	Procedencia	Contexto familiar	Conocimientos previos	Metodología de enseñanza	Apropiación del Inglés	Situación Académica 2022	Cuestión de géneros
1-FM 21	Ctes. Capital	Profesionales	Escasos A1-	Abordó sus necesidades como estudiante de II	Oportunidades	Promocionó Inglés I	No atento a la temática
2-NM 19	Ctes. Capital	Ganaderos y docentes	Escasos A1-	Abordó sus necesidades como estudiante de II	Acceder a un mundo nuevo	Regularizó Inglés II	No hay discriminación
3-RT 34	Ctes. Capital	Médica y técnico	Escasos A1-	Los temas estuvieron bien concatenados + se logró un buen nivel	Mejores oportunidades	Abandonó el cursado para luego acreditar Inglés III y IV en un examen final como libre.	No se relaciona con los logros académicos
4-FG 22	Rcia. Chaco	Docentes de escuela técnica	Solo ESP	Buena comunicación + se acrecentó la confianza + basaron su enseñanza en las necesidades del estudiante	"lo imposible se volvió posible" Colabora con la familia	Quedó libre en Inglés II	Existe inclusión en las clases de inglés
5-AS 23	Rcia. Chaco	Técnicos	Ninguno	Promovió la interacción y fomentó que cada estudiante se sienta identificado	Estimula distintas partes del cerebro / Colabora con la familia	Regularizó Inglés II	En las cátedras de Inglés priman el respeto y la igualdad
6-LR 23	Rcia. Chaco	Militar y ama de casa	Intermedio B1	Acertada, produjo de manera fluida; sus necesidades como futuro II fueron y satisfechas	Ventaja competitiva + conocimientos socio-culturales	Quedó libre en Inglés II, pero acreditó Inglés II y III en examen final como libre.	Clima de respeto e igualdad en las clases de Inglés
7-JG 21	Rcia. Chaco	Ingeniero civil y empleada administrativa	Intermedio B1+	Se centró en sus necesidades como estudiante de II, estuvo actualizada	Aporta CC en lo profesional y personal + planea emigrar	Promocionó Inglés III	Igualdad
8-MM 48	Ctes. Capital	Directora de escuela y bancario	Principiante A1	Acertada, las clases fueron dinámicas y divertidas	Independencia y autonomía + planea emigrar	Regularizó Inglés III	Perspectiva inclusiva de respeto y aceptación
9-PB 26	Interior de Misiones	Docente rural	Muy escasos A1-	Vocabulario + ejercicios estuvieron centrados en el contexto de la II	Oportunidades + competitividad laboral	Regularizó Inglés I	No existe discriminación
10-AB 24	Interior de Misiones	Agricultor y ama de casa	Muy escasos A1-	Se ajustó a las necesidades de los futuros II	Herramienta fundamental + condición <i>sine qua non</i>	Regularizó Inglés III	Inclusión y acompañamiento a los estudiantes

Nota. Esta tabla revela la contribución que cada estudiante realizó durante las entrevistas.

6.3- Grupos focales integrados por estudiantes

Se llevaron a cabo tres grupos focales en el salón de clases de Inglés IV, el día en que se realizó la devolución de los resultados del primer parcial escrito. Si bien no se dio a conocer a los participantes el criterio de selección de los grupos, se prestó especial atención en conformar agrupamientos de ocho integrantes cada uno, dentro los cuales se incluyeron a representantes de todas las cátedras de Inglés durante 2022.

Mientras se llevaron a cabo los grupos focales se percibió un clima de camaradería entre los participantes, quienes interactuaron y se expresaron espontáneamente. Por momentos se escuchaban risas, se pudo observar gestos de compañerismo y respeto, como es usual durante las clases, los actores tomaban mate mientras se llevaba a cabo esta instancia grupal.

Los participantes respondieron cuestiones acerca de la cohorte a la que pertenecen, el significado de poder contar con competencia lingüística en inglés para los futuros ingenieros industriales, el nivel de competencia lingüística en el idioma con el que ingresaron a la carrera, los desempeños y logros académicos alcanzados en 2022, la manera de estudiar la asignatura, el mayor desafío que enfrentaron durante la cursada, el acompañamiento de los profesores a la trayectoria, el uso de la ecología digital a la hora de estudiar inglés, la apreciación del incremento del CC luego de cursar las asignaturas en LCE, las situaciones fuera del aula en las que utilizan la lengua anglosajona, la posible relación existente entre la cuestión de género y la apropiación de la lengua meta, y finalmente su opinión acerca de la premisa androcéntrica que relaciona a la ingeniería con el sexo género masculino.

Ante la pregunta de qué significó tener conocimientos del inglés como LCE, respondieron que el hecho de poseer competencia lingüística en LC anglosajona fue de suma importancia con respecto a lo científico, lo tecnológico, lo laboral y lo comunicacional en el contexto global actual. Acerca de la ciencia y la tecnología, la ventaja de tener dominio de la lengua meta implicó poder acceder a material técnico-científico auténtico sin tener que esperar a las traducciones, lo cual les permitió estar constantemente actualizados.

Con respecto a lo laboral, el dominio del inglés, evidenció una ventaja muy importante a la hora de competir con otros profesionales, lo cual desplegó un abanico de ofertas laborales ya sea trabajando de manera remota, en el exterior, o bien con extranjeros. A su vez, el poder desarrollar competencias lingüísticas les permitirá comunicarse en el mundo globalizado con eficacia, lo cual supondrá derribar barreras al poder comunicarse en la lengua de la ciencia, la industrial, el comercio, y las nuevas tecnologías.

Acerca de si los participantes tenían conocimientos previos de la LC anglosajona antes de iniciar el cursado en la carrera, de acuerdo con las respuestas se pudo deducir que los grupos de Inglés I-II-III-IV fueron heterogéneos; es decir, estuvieron integrados por estudiantes con habilidades lingüísticas mixtas. La selección albergó a quien nunca tomó clases de inglés y ni siquiera tuvo contacto con el idioma en los niveles educativos anteriores, pasando por quienes adquirieron algunas nociones en LCE en el secundario, además están aquellos que contaban con conocimientos básicos y por último, quienes habían estudiado inglés de manera sistemática. De todo esto se podría deducir que incluso teniendo conocimientos de la LC anglosajona, algunos estudiantes optaron por cursar la asignatura en vez de rendir un examen final en condición de libres; lo que evidenció interés por adquirir estrategias de lectocomprensión, conocimiento sobre funciones gramaticales afines con su futuro profesional y vocabulario de ingeniería e industria.

A la hora de abordar la temática de los desempeños de los estudiantes que participaron en los grupos focales, se pudo detectar una gran variedad de respuestas. En general, el desempeño apareció relacionado directamente con el compromiso con el estudio en vez de con las producciones. Los estudiantes recalcaron que quienes más le dedicaron tiempo de estudio a la materia lograron no solo alcanzar la promoción, sino que también incrementaron su competencia lingüística; lo cual involucró el enriquecimiento de su CC.

Por otra parte, las respuestas incluyeron una amplia gama de opiniones, están quienes reconocieron haber tenido un excelente rendimiento, ya que llevaban al día la materia, aprobaron todos los parciales y al finalizar el cursado lograron promocionar -incluso un estudiante mencionó haber sido capaz de acreditar Inglés II y III en el mismo año. Otros admitieron haber tenido un desempeño irregular lamentando no haber podido alcanzar la promoción por haber dedicado muchas horas de estudio a otras asignaturas. A partir de lo cual se pudo inferir, que si bien reconocieron abiertamente la importancia de la adquisición de la LCE, el destinar tiempo al inglés no fue considerado prioritario.

Por otra parte, se observó que el rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes fue considerado poco satisfactorio, teniendo en cuenta la cantidad de inscriptos para el cursado de la asignatura, los que ingresaron al GC y el bajo o casi nulo porcentaje de quienes promocionaron o regularizaron las asignaturas en inglés al finalizar la cursada en 2022. La disciplina, la constancia y el permanente contacto con la LCE fueron la clave del éxito académico, lo cual se relacionó con la incorporación del “*habitus*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 151), más aún en el caso de una LCE en el cual la mera asistencia a clases no fue suficiente, ni la sola predisposición o buena voluntad.

En definitiva, la “*socialización*” (Baquero, 2002, p. 11) implicó tomar un rol protagónico en el proceso de apropiación de la lengua meta; lo cual implicó usar la LCE en situaciones concretas dentro y fuera del aula. Por ejemplo: interactuar con el formador y con los pares tanto en la construcción de documentos colaborativos como en las actividades de toma de roles *-role play-*.

Cuando se indagó acerca de cómo estudiaban, respondieron asistiendo a clases, leyendo el material bibliográfico de las cátedras, accediendo a los posteos en GC o la plataforma Moodle, leyendo en voz alta, mirando series, escuchando canciones en LC anglosajona y tratando de razonar las reglas gramaticales. Por otra parte, se mencionó el uso de las nuevas tecnologías; como ser utilizar aplicaciones para grabar sus voces, buscar significados de palabras en *WordReference* y aprender más vocabulario a través de *Duolingo*. Así mismo, cabe resaltar que varios expresaron haber estudiado con compañeros que tenían conocimientos previos del idioma: “*yo estudié con otra compañera que tenía más conocimientos en inglés, eso me fortaleció para seguir aprendiendo*” a partir de lo cual se determinó que la *socialización* (Baquero, 2002, p. 11) en LC anglosajona se llevó a cabo por medio de la implementación de la metodología vigotskiana de la ZDP (Baquero, 2002, p. 18).

Considerando el mayor desafío que enfrentaron los estudiantes a la hora de cursar Inglés en 2022, las respuestas se agruparon en tres categorías. Para algunos, la mayor dificultad estuvo relacionada con el proceso de la apropiación de la LCE, considerando las macrohabilidades; especificando que para algunos estuvo relacionado a la producción oral ya que les provocó estrés, pero para otros, fueron los tiempos verbales y las distintas estructuras gramaticales de la lengua meta.

También se mencionó el hecho de poder cumplimentar con los requisitos de la cursada; lo cual implicó la resolución de guías de estudio semanalmente. Por otra parte, se expresaron cuestiones relacionadas con lo actitudinal y los hábitos de estudio, como levantarse temprano tanto para asistir a clases o conectarse a Zoom. Es decir, por un lado el desafío recayó en lo meramente lingüístico, y por el otro, en lo actitudinal, es decir la no incorporación del oficio de ser estudiante, o bien el no haberse apropiado del “*habitus*” además de desconocer “*las reglas del juego*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 151).

Con respecto al acompañamiento por parte del cuerpo docente, todos manifestaron haberse sentido acompañados a lo largo del 2022. Más aún, ese acompañamiento fue categorizado de la siguiente manera: por un lado, con respecto al apoyo brindado a lo largo de la cursada, y por el otro, durante cada secuencia didáctica. Considerando el primero, resaltaron la excelente predisposición de los profesores; además mencionaron haber recibido

devoluciones precisas y concretas según sus necesidades. Por otra parte, recalcaron la buena disponibilidad de los educadores con respecto a la comunicación fluida, al estar atentos y afanosos a responder sus consultas e inquietudes por medio del correo electrónico, las plataformas GC y Moogly e incluso a través del grupo de consulta por *WhatsApp*. En definitiva, manifestaron haber recibido retroalimentación personalizada, lo que los motivó a perseverar a lo largo del proceso de “*internalización*” (Smolka, 2010, p. 51) de la LC anglosajona.

Con respecto a la secuencia didáctica, los estudiantes señalaron que la metodología de enseñanza implementada les resultó muy provechosa. Por otra parte, agregaron haber sido guiados durante el proceso de adquisición de las cuatro macrohabilidades, además ponderaron que el material de estudio era adecuado y que las actividades propuestas fueron interactivas. En particular, un participante subrayó que el interés es crucial a lo largo del proceso de apropiación de la LCE, independientemente del acompañamiento a las trayectorias por el cuerpo docente. Estas respuestas pusieron en evidencia que los profesores de las cátedras de Inglés aplicaron la metodología propuesta por la “*educación racional*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 84) ya que se contemplaron las particularidades y necesidades de cada estudiante.

A su vez, se hizo mención a la utilización cotidiana de la ecología digital para estudiar la asignatura y específicamente a las aplicaciones y páginas *web* empleadas para llevar a cabo distintos propósitos. Con respecto a estas últimas, se refirieron a las páginas interactivas que les permitió resolver actividades de vocabulario y estructuras gramaticales, pero a la vez les permitió determinar progreso; más específicamente utilizaron diccionarios online como *WordReference* y *Linguee*.

A la vez se ponderó tanto el uso del correo electrónico como de la plataforma virtual de GC en la que se realizaron los posts de material audiovisual multimedial de acuerdo con la propuesta metodológica del AI (Coufal, 2014, p. 20-27). Se especificó que inmediatamente después de finalizar cada clase, se posteaba el material de estudio que comprendía documentos en formato PDF, links de otras páginas y videos de *YouTube*; pero además, se publicaron las consignas a resolver. Vale resaltar que lo que les resultó más útil de la plataforma fueron los recordatorios de las fechas de entrega de las actividades obligatorias, lo cual les ayudó con el hábito de estudio y el compromiso con las exigencias de la cátedra -“*habitus*”- (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 151).

Con respecto al aporte del CC, coincidieron en la importancia de internalizar el vocabulario técnico sobre la ingeniería y la industria; lo que les permitió estar al tanto de los últimos hallazgos y descubrimientos de la ciencia como de las nuevas tecnologías debido a la

posibilidad de acceder a la información. Así mismo admitieron su capacidad de utilizar la lengua meta para propósitos relacionados a la II en las otras materias. Además, manifestaron entender canciones, películas, libros y juegos, reconociendo haber logrado ampliar las fronteras del aula con respecto al uso de la lengua anglosajona. Específicamente, un estudiante relató haber acreditado el nivel B1 del MCERL en un examen internacional, luego de asistir a Inglés.

Finalmente, con respecto a la “*visión androcéntrica*” de la ingeniería (Bourdieu, 1987, p. 37) la gran mayoría se manifestó en total desacuerdo. Justificando que cada individuo es capaz de lograr todo lo que se proponga y afirmando que cada vez hay más cuerpos que se manifiestan como femeninos estudiando ingeniería; pero además, desempeñándose laboralmente en dicho campo profesional. En un solo caso, una estudiante manifestó no saber qué contestar con respecto a la premisa androcéntrica, dado que no concuerda con la perspectiva cultural binaria de hombre-mujer.

La gran mayoría expuso su desacuerdo respecto de que el sexo-géneros condiciona la adquisición de la LCE, fundamentando que todas las personas tienen la capacidad de aprender. Por su parte, hubo quienes expresaron que la adquisición del inglés depende pura y exclusivamente de la voluntad, del interés y de la capacidad de adaptación de cada estudiante (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28). A partir de ello, se pudo observar que el alumnado que había adoptado una actitud positiva, empoderada, pero a la vez comprometida con el propio proceso de internalización de la LCE (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 69). Mientras que para algunos la apropiación de competencia lingüística residió en las capacidades mentales de las personas y no en el género, para otros, se basó en el libre albedrío respecto de la elección de la carrera; por lo tanto se consideró inadecuado el hecho de estigmatizar a las personas por sus decisiones.

La mayoría postuló tanto que la elección de una carrera está íntimamente relacionada con el interés de cada persona (Peralta et. a., 2014, p. 18), ya que en II el porcentaje de los estudiantes de ambos géneros es muy parejo (Gráfico 51). Por otra parte, para algunos esto se debió a una cosmovisión socio-cultural patriarcal, la cual lentamente está perdiendo vigencia.

Además, vale la pena especificar que otros se mostraron en desacuerdo manifestando que en los últimos años de la carrera, los cuerpos que se manifiestan como masculinos, son los que prevalecen. Ejemplificando que la misma situación se dió lugar en las plantas industriales que visitaron, en las que los cuerpos que se manifiestan como femeninos representaban una marcada minoría. Pero a su vez, otros comentaron que la premisa en cuestión se cumple en ciertas ramas de la ingeniería como ser el caso de electromecánica. A

partir de lo cual se concluyó que la premisa androcéntrica cobró cierta entidad entre los participantes de los Grupos Focales.

6. 3- 1- Resultados de los grupos focales

A modo de conclusión de los grupos focales, se pudo aseverar que todos los implicados concordaron respecto a la importancia de adquirir competencias lingüísticas en inglés como LCE, ya que reporta múltiples ventajas a los futuros ingenieros industriales. Por un lado la apropiación de la lengua meta otorga un valor agregado a la formación académica y profesional del ingeniero como estipula CONFEDI (2018), lo cual permite posicionar a los involucrados en una situación ventajosa ante quienes no hayan internalizado competencias lingüísticas en lengua anglosajona (p. 21).

Pero, por otra parte, la apropiación del Inglés que se reflejó en actividades cotidianas, dentro del campo profesional como personal al cual aportó un incremento del CC. Vale la pena resaltar, que reconocieron haber sido acompañados en sus trayectorias por los profesores a lo largo del 2022. Y por otra parte, casi la totalidad de los participantes se manifestó en desacuerdo con la premisa que asocia a las carreras de Ingeniería con la “*visión androcéntrica*” y la “*sociodicea masculina*” (Bourdieu, 1987, p. 37), ya que no condice con sus experiencias estudiantiles en la FCA de la UNNE.

6. 4- Entrevistas a los docentes de las cátedras de Inglés I-II-III-IV

Se llevaron a cabo entrevistas a los docentes de las cátedras de Inglés, las cuales fueron grabadas con la *App Voice Recorder*. Con el propósito de proteger la identidad de los intervinientes, se decidió denominar a los profesores en cuestión con las iniciales de sus respectivos nombres. Los actores entrevistados desempeñaron los siguientes roles en 2022: AG y JT, Ayudantes de Trabajos Prácticos con dedicación simple a cargo de las clases prácticas de Inglés I-II y NS, Ayudante de Primera Categoría con dedicación simple a cargo de las clases prácticas de Inglés III-IV.

Vale la aclaración, que tanto AG como JT iniciaron su labor como catedráticos desde los albores de esta carrera en 2017. Y por otra parte, NS se incorporó a II en 2019 año en que se inició el cursado del tercer año; además desde 2009 inició su carrera docente en la Facultad de Odontología de la UNNE.

En este contexto manifestaron sus opiniones respecto de la relación existente entre la institución educativa del nivel educativo anterior y el desempeño en las cátedras en Inglés, el aporte que realizan los contenidos de los programas al CC de los estudiantes, el acompañamiento brindado durante el año 2022, la identificación de fortalezas y debilidades, el modo de abordar los intereses y necesidades de los estudiantes, el tipo de comunicación con el estudiantado, la manera de abordar la producción escrita en proceso, la ejecución del instrumento de medición y la posterior implementación de la metacognición, la inclusión de la pedagogía vigotskiana (Baquero, 2002, p. 18) y del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) en sus secuencias didácticas, y finalmente, la cuestión de géneros en función del desempeño académico en las asignaturas en LC anglosajona.

Con respecto a los factores que influyeron en el éxito académico, coincidieron en que la incorporación del hábito de ser estudiante de NS ha resultado determinante a la hora de analizar las trayectorias en 2022. Otro aspecto que influyó el desempeño, fue el poseer conocimientos previos del idioma o bien contar con habilidades innatas para la adquisición del mismo; y en caso de no ser así, el acompañamiento brindado por el cuerpo docente.

Por otra parte, concordaron en que la apropiación del “*habitus*” se evidenció adecuándose a “*las reglas del juego*” que implicó el hecho de asistir a clase, conectarse a los encuentros sincrónicos, realizar las actividades solicitadas, participar en la elaboración de documentos compartidos desde la ubicuidad y la sincronidad, cumplir con distintas consignas, elaborar estrategias para la resolución de actividades, guías de estudios, etc. y por supuesto, estudiar para rendir los exámenes parciales y finales (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153).

Acerca de los factores determinantes del éxito o el fracaso especificaron dos cuestiones importantes a considerar. Por un lado, el compromiso y la predisposición durante el propio proceso de adquisición de los aprendizajes, y por el otro, el rol del docente como facilitador de los medios y recursos para que la apropiación de la LC anglosajona se produzca de manera exitosa. A su vez, agregaron que fue fundamental la comprensión del doble abordaje metodológico de la cátedra: IFE orientados a la II e IEC. Por otra parte, se hizo hincapié en el adecuado gerenciamiento de las emociones, especialmente las de índole negativas. Por ejemplo: la frustración y la ansiedad experimentadas al iniciar el NS, ya que influyeron en las trayectorias y los desempeños académicos resultantes.

Asimismo, coincidieron en que las características de la institución educativa -de gestión privada o pública, de escolaridad simple o doble, de nivel medio o de escuela técnica, sea bilingüe o monolingüe- influenció el desempeño académico del estudiantado en el NS.

Más aún, considerando si la LC anglosajona formó parte de la plantilla de las materias o no; y de haber sido así, la carga horaria semanal destinada a la misma a lo largo del ciclo.

En todos los casos, acordaron en que el compromiso se pudo observar desde una doble perspectiva; por un lado, el aspecto académico y por el otro lo actitudinal. Lo académico se hizo evidente en la participación y cumplimiento con lo solicitado a lo largo del cursado -presencial, como virtual sincrónico y asincrónico- además del resultado final de cada trayectoria. Acerca de lo actitudinal, se rescató el rol protagónico que adoptaron en el proceso de aprendizaje, lo cual significó ir mucho más allá del mero cumplimiento de regímenes de asistencia y acreditación, sino que se apreció compromiso, entusiasmo y dedicación. De acuerdo a lo expresado, esta cuestión derivó en distintos tipos de respuestas dependiendo de las asignaturas -Inglés I-II-III-IV- que hayan tenido a cargo cada profesor.

Los profesores de Inglés I, expresaron que si bien hubo una gran cantidad de inscriptos al inicial el cursado, se observó una notable deserción antes de mitad de año. A lo cual aludieron que se debió a múltiples razones, como ser: el no haber podido acreditar el nivel anterior, el no haberse adaptado a vivir solos en una nueva ciudad, sin dejar de reconocer que el principal motivo fue el no lograr apropiarse de los hábitos de estudio; es decir, por no haber adquirido la autonomía ni la disciplina que esto conlleva. Posteriormente, agregaron, la insuficiente relevancia conferida a la materia debido al desconocimiento del nivel de competencia lingüística que demandan las plazas laborales a ser cubiertas por ingenieros industriales en la actualidad tanto en el ámbito local como internacional. Consecuentemente, tanto el índice de la promoción como el de la regularidad fueron ínfimos.

Desde una postura de autocrítica los responsables se expresaron de la siguiente manera: según la Prof. AG: *“Creo que en la post pandemia, se redujo muchísimo la intención y la acción hacia una promoción”*. Por otra parte, el Prof. JT manifestó una reflexión acerca del trabajo en conjunto de la pareja pedagógica y la preponderancia del rol motivacional del educador: *“...puede que estemos fallando, ...puede ser que no los estamos convenciendo o no les estamos incentivando lo suficiente, en el mundo laboral van a tener que usar tanto las matemáticas como el inglés.”*

Posteriormente, ponderaron que los programas de Inglés I-II-III-IV brindaron un interesante aporte cultural que fue más allá de lo meramente lingüístico. Justificando que los contenidos de las asignaturas en LC anglosajona aportaron una perspectiva cosmopolita de la actualidad. Por su parte, agregaron que el hecho de utilizar la lengua meta en distintos contextos de la vida cotidiana, preparó a los futuros ingenieros industriales a estar aptos para cumplir con las exigencias del mundo globalizado y competitivo de hoy. Asimismo

recalaron que la adquisición de competencias lingüísticas y socioculturales (Consejo de Europa, 2002, p. 46), les permitió desarrollar un gran respeto por distintas culturas e idiosincrasias, lo cual a su vez despertó la valoración de la propia riqueza cultural. Definitivamente, este último aporte hizo estricta referencia al incremento del CC.

Seguidamente, definieron el rol del educador en el NS como el de un guía que monitorea las trayectorias de los sujetos del aprendizaje quienes fueron invitados a cobrar un rol protagónico y activo en sus propios procesos de incorporación de la LCE. En tal sentido, aseguraron la existencia de una fluida comunicación entre los miembros de la pareja pedagógica por medio de distintos canales tanto virtuales como presenciales.

Los profesores claramente identificaron las macro-habilidades que necesitaron reforzar sus estudiantes durante la resolución de las actividades que se llevaron a cabo en sus secuencias didácticas, a la vez que analizaron los desempeños, fortalezas y debilidades luego de los exámenes -parciales y recuperatorios- como así también durante las producciones escritas y orales en proceso. Por otra parte, coincidieron en que cada estudiante fue capaz de identificar sus propias necesidades y debilidades, las cuales fueron abordadas durante las tutorías; ocasiones en las cuales se desempeñaron como facilitadores al explicar, aclarar, ejemplificar e incluso proveer material de estudio extra.

La totalidad del cuerpo docente brindó tutorías durante el año 2022, fundamentalmente antes de los exámenes parciales y los recuperatorios; dichos encuentros fueron virtuales y presenciales según se acordó en cada caso. Además se abrió un foro de consultas en el cual los estudiantes expresaron inquietudes y dudas, las cuales resultaron ser en su mayoría planteos comunes. La implementación del foro, ha sido considerado, en definitiva, una válida herramienta de acompañamiento similar a la de la tutoría.

De acuerdo a lo postulado, los tres implementaron la propuesta metodológica de Vygotsky de la ZDP (Baquero, 2002, p. 18) en sus secuencias didácticas tanto presenciales como virtuales, lo cual fomentó tanto la cooperación como la colaboración en pos de la construcción de los conocimientos. La elaboración de trabajos colaborativos abordando las cuatro macrohabilidades abarcó la resolución de actividades de a pares o en grupos, los ejercicios orales de toma de roles en situaciones concretas, por mencionar solo algunas. Aunque también cabe mencionar que al inicio del cursado trabajar colaborativamente con los estudiantes de Inglés I constituyó un gran desafío, ya que aún no habían adquirido el “*habitus*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p.151), el cual sí se evidenció en la segunda etapa del ciclo lectivo.

Por otra parte, hicieron especial hincapié en la implementación de la escritura en proceso, la cual no sólo permitió el acompañamiento del docente monitor, sino que también promovió el compromiso de los estudiantes durante el proceso de adquisición de esta macrohabilidad productiva. En dicho caso, especificaron, haber aplicado distintas estrategias pedagógicas, como ser la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Como en el caso de la elaboración colaborativa de documentos compartidos en *Google Doc*, *Prezi*, *Paddlet*, *Canva*, y *Jamboard* por medio de la ubicuidad.

Con respecto a la implementación del instrumento de medición, previa a cada instancia evaluativa se detallaron las características y los criterios de evaluación a considerar en cada caso particular; ya sea una presentación oral, la escritura en proceso, incluso cuando se trataba de un examen parcial, un recuperatorio o un final ya sea como regular o como libre.

Conforme a lo postulado anteriormente, fundamentaron que clase a clase trabajaron con las mismas consignas de los ejercicios que se incluyeron posteriormente en la evaluación. Y agregaron que siempre destinaron una clase de repaso previa a la evaluación, consecuentemente aclararon que si bien el tiempo en muchas ocasiones fue limitado, todas las veces se les facilitó una guía de estudios además de un modelo de examen.

Con respecto a destinar tiempo a la metacognición, los docentes admitieron haber llevada a cabo *a posteriori* de cada instancia de evaluación; más aún, reconocieron la importancia de ese proceso, especialmente en el caso de la “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10) de una LCE en el NS. La totalidad concordó con que las consecuencias de haber llevado a cabo la metacognición fueron edificantes ya que los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus estrategias de resolución de los ejercicios, tanto cuando lo hicieron de manera correcta como cuando no fue así. Otro aspecto positivo que resaltaron fue la actitud generosa de los estudiantes a la hora de compartir las estrategias empleadas para la resolución de los ejercicios; partiendo de la base quizás sea de utilidad para los compañeros, y por lo tanto valía la pena socializarla (Baquero, 2002, p. 18).

Además agregaron que a la hora de abordar las fortalezas y las debilidades de los grupos consideraron los procesos de apropiación de la LCE, como así también, las estadísticas de los resultados de los parciales y los recuperatorios. Por su parte, los docentes de Inglés I y II manifestaron sus dificultades a la hora de identificar individualidades dentro de un grupo humano tan numeroso como fue el de Inglés I. Además, compartieron el haber realizado un exhaustivo seguimiento de quienes más lo requirieron, es decir, de aquellos presentaron dificultades en la instancia evaluadora final brindando acompañamiento a la trayectoria por medio de la identificación de sus necesidades hasta que pudieron acreditar la

materia. Dicha práctica evidenció la implementación de la “*pedagogía racional*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 84). Pero por otra parte, de acuerdo con lo expresado por la Prof. NS en las clases de Inglés III y IV, las fortalezas y las particularidades de cada estudiante fueron identificadas perfectamente ya que se abordó una metodología de trabajo con un ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) .

Por otra parte, resultó valioso rescatar la perspectiva crítica de la Prof. AG quién tomó en cuenta el aspecto emocional y afectivo a lo largo del proceso de adquisición de la LCE en el NS:

Creo que como principal fortaleza estuvo la curiosidad por lo nuevo, y como principal debilidad estuvo el desafío de poder lograr la autonomía y el manejo de [estrategias],...lograr la autonomía de su aprendizaje en el camino dejar la frustración y las emociones [negativas]. Una vez que se superó eso siento que fue cuando sucedió el aprendizaje y me parece que eso es lo que nos toca - a los profes de Inglés I y II - pulir o trabajar más a nivel grupal.

Con respecto al enfoque metodológico abordado en las clases, los docentes respondieron desde tres perspectivas distintas: desde la secuencia didáctica, desde los lineamientos de la planificación y desde la selección de los contenidos abordados en cada cátedra. Primero, la prof. NS quien basa sus prácticas pedagógicas de acuerdo con la metodología del AI, expresó lo siguiente:

Las clases estuvieron siempre centradas en los estudiantes, lo considero así, ya que no fueron clases magistrales donde yo como profe explicaba todo, sino que fuimos [construyendo los aprendizajes]...., ellos fueron el centro de su propio aprendizaje, ellos fueron haciendo sus deducciones, sistematizaron las reglas [gramaticales], trabajaron entre ellos para poder ir aprendiendo, estudiando, afianzando. No fue algo que partió todo de mi persona como profesora, sino que fueron ellos mismos los que se apropiaron de los aprendizajes, y yo fui solo una guía para encaminarlos.

Segundo, la Prof. AG, -quien además integra la comisión evaluadora de los planes de estudio de la carrera-, admitió que desde la planificación de los contenidos y la selección del material de estudio para cada asignatura se tuvo presente el ECNE, considerando los

lineamientos estipulados por el CONFEDI. Y tercero, el Prof. JT destacó que a lo largo del cursado, se acompañó al sujeto del aprendizaje desde las bases del idioma, hasta que lograra apropiarse (Rogoff, 1999, p. 10). Pero además reconoció que si bien prima el ECNE, las clases de Inglés I-II se abordaron desde un enfoque metodológico ecléctico, de un repertorio lingüístico específico y necesario para su futura vida profesional.

Con respecto a la cuestión de género, ninguno de los entrevistados concordó con la premisa de que el género determina el éxito académico en las cátedras de Inglés. Ambas representantes del sexogenero femenino, coincidieron en que no existió disparidad de géneros; mientras que el Prof. JT especificó que el éxito académico estuvo estrictamente relacionado con el “*habitus*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 151) de cada estudiante. Y finalmente, con respecto a la vida profesional la Prof. AG bregó por la equidad salarial entre los géneros de los ingenieros. A partir de ello se evidenció que de acuerdo a la percepción de esta docente, el paradigma patriarcal de la “*visión androcéntrica*” (Bourdieu, 1987, p. 37) se encontraba vigente en el plano laboral y profesional.

6. 4- 1- Resultados de las entrevistas a los docentes

A partir de las respuestas emitidas por de los miembros del cuerpo docente de las cátedras en LCE se observó coincidencia respecto de la implementación del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31), de la percepción de la enseñanza de la LCE como un proceso en el cual se suscitó la “*socialización*” (Baquero, 2002, p. 11) activa tanto entre los integrantes de la pareja pedagógica como entre los estudiantes mismos, por lo tanto se determinó la adhesión a la propuesta vygotskiana de la ZDP (Baquero, 2002, p. 18). A su vez, en reiteradas ocasiones, se hizo referencia al abordaje de las macrohabilidades de producción desde una perspectiva colaborativa en proceso. Y con respecto a las instancias previas a la evaluación, se hizo hincapié en el repaso previo, la socialización de los criterios de evaluación y la resolución de exámenes de ensayo. Y seguidamente, se mencionó la implementación de la metacognición *a posteriori* de la devolución de los resultados obtenidos.

El hecho de haber desempeñado el rol de facilitadores fomentó que los estudiantes hayan podido cumplimentar con las exigencias de las cátedras. Consecuentemente, los profesores a cargo manifestaron el haber podido dilucidar tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes a lo largo del proceso de “*internalización*” (Smolka, 2010, p. 51) de la lengua meta, como así también los intereses de los mismos. Por otra parte, esta

fluida interacción durante el proceso de aprendizaje se vió reflejada en las tutorías y las diversas formas de acompañamiento de los docentes-guías a los sujetos del aprendizaje quienes fueron invitados a tomar un rol protagónico y activo en el propio proceso de apropiación de la LCE. Lo cual se derivó en que hayan sido capaces de generar hábitos de estudios y de elaborar técnicas de resolución de las distintas actividades como resultado de la fluida comunicación y del permanente acompañamiento docente.

En consecuencia, se podría afirmar que estos profesores de LCE abordan un ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31, CONFEDI, 2018, p. 21), lo cual condice con la implementación de la “*pedagogía racional o democrática*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 84) en la cual se considera si el estudiante tuvo exposición a la lengua anglosajona con anterioridad o bien si debe establecer las bases del idioma por primera vez. Y finalmente, se deduce que el cuerpo docente a lo largo de la cursada 2022, aplicó los principios de la “*educación libertaria*” (Lourau, 2019, p. 74-84) ya que buscaron ir más allá de la mera acreditación de las asignaturas en LC anglosajona, tratando de proveer a los estudiantes de un repertorio lingüístico rico que les permita desempeñarse comunicativamente utilizando el inglés dentro del competitivo mundo globalizado en el cual tendrán que desenvolverse una vez graduados, de acuerdo con lo estipulado por el CONFEDI en el *Libro Rojo* (2018, p. 17-21).

Y finalmente, con respecto a la cuestión de géneros y la premisa que considera a la ingeniería una carrera exclusiva del género masculino, los actores en cuestión se manifestaron en desacuerdo a la vez que tampoco encontraron relación alguna entre los logros académicos y el género. Pero, algún vestigio de la “*sociodicea masculina*” se reveló cuando la docente expresó que brega por la equidad cuando se refirió al percibir la remuneración por los servicios profesionales. Lo cual reiteró que la “*violencia simbólica*” (Bourdieu, 1987, p. 37) no se ha erradicado en su totalidad en los contextos laborales ni profesionales.

6. 5- Análisis de los contenidos de los programas de Inglés I-II-III-IV

Como se especificó en la introducción de este trabajo, de acuerdo con lo propuesto en el *Libro Rojo* del CONFEDI (2018) con respecto a las competencias genéricas de egreso, más específicamente dentro de las “*Competencias sociales, políticas y actitudinales*”, está previsto que el graduado se haya apropiado de la capacidad de “*Comunicarse con efectividad.*”, pero además de “*Actuar ... considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global*”. De acuerdo con lo establecido en ese

documento, la organización del plan de estudios incluye el bloque curricular de “*Ciencias y Tecnologías Complementarias*” el cual prevé la incorporación de la competencia de comprensión de una LCE, “*preferentemente la anglosajona*” (p. 21-22). Es decir, haber adquirido cierto nivel de competencia comunicativa que le permita interactuar profesionalmente de manera efectiva dentro del contexto internacional.

Si bien el CONFEDI propuso la incorporación de competencias de comprensión de una LCE, complementariamente el Consejo de Europa (2002) postuló que las competencias comunicativas de una LC engloban competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (p. 106-120). Y ya que las competencias lingüísticas involucran las cuatro macrohabilidades, sus descriptores de logro se categorizaron en comprensión auditiva y de lectura, interacción y expresión oral, y expresión escrita.

Por lo tanto, si se consideró la interacción profesional del II dentro del contexto internacional de manera efectiva entre las competencias de egreso, implica que el ingeniero haya adquirido competencias lingüísticas que involucren las cuatro macrohabilidades. Por ende, no solamente la de lectocomprensión, sino también las de escucha comprensiva, expresión oral, y producción escrita; además de la competencia sociolingüística, la cual “*comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua*”, pero a su vez de la pragmática, la cual que implica la capacidad de usar la lengua adecuada al contexto social en que se produce el acto comunicativo. En definitiva, si se postuló que el futuro graduado sea capaz de comunicarse eficientemente dentro del contexto global, por consiguiente, necesitará haber adquirido las competencias comunicativas de la LCE propuestas en el Consejo de Europa (2002, p.106-120). Esto justifica el abordaje de la LC anglosajona desde dos enfoques metodológicos, -IFE y IEC- siendo esta la manera de cumplimentar con la propuesta metodológica del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) como lo delineó CONFEDI (2018, p. 17).

Tabla 10

MCERL

Usuario inde	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
--------------	----	--

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nota. Niveles de competencia lingüística del MCERL. Tomado del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (p. 26) por Consejo de Europa, 2002, Editorial Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

La implementación del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) evidenció concordancia con la “*educación racional o democrática*” la cual considera las desigualdades de cada contexto sociocultural de origen contrarrestando la intención de igualadora la cual hace del alumnado en general un mero producto del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 114). Por otra parte, se lo vinculó a la “*educación libertaria*”, la cual contempló el poder “*liberador*” de la educación (Lourau, 2019, p. 83).

Por otra parte, y debido a la carga horaria estipulada para la apropiación de la LC anglosajona en el plan de estudios, se optó la propuesta metodológica del AI; la cual hizo posible que los estudiantes adopten un rol protagónico durante el proceso de adquisición de la lengua meta. Consecuentemente, previo a cada encuentro se posteó semanalmente material multimedial a modo de material de estudio y distintas propuestas de actividades colaborativas basadas en herramientas tecnológicas. En definitiva, se pudo determinar que estos enfoques metodológicos implementados se complementaron entre sí, en pos de contemplar los estándares, y de las exigencias del profesional de la II respecto de lo profesional y lo personal.

Con el propósito de analizar la contribución de las cátedras de Inglés I-II-III-IV al CC de los estudiantes durante el 2022, se analizó por un lado las competencias comunicativas de acuerdo con los niveles A1-A2-B1 establecidos por el MCERL y por el otro, los contenidos de los programas las cuatro cátedras de Inglés (Apéndices A-B-C-D).

Tabla 11

Indicadores de logros de las cuatro macro-habilidades

Nivel	Comprender (Comprensión auditiva y de lectura)		Hablar (Interacción oral y expresión oral)		Escribir (Expresión escrita)
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Nota. Indicadores de logros de acuerdo a los estándares de competencias de las cuatro macro-habilidades propuestos por el MCERL. Tomado del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación (p. 198) por Consejo de Europa, 2020, Editorial Secretaría General Técnica del MEC-D-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

En primer lugar, en la cátedra Inglés I (Apéndice A) de nivel A1 *-acceso-* del MCERL se abordó la competencia lingüística por medio de interacciones sencillas sobre información personal, familiares y amigos, pertenencias personales, lugar de residencia, gustos, intereses, necesidades y rutinas (Consejo de Europa, 2020, p. 193). Además de la “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10) de las competencias comunicativas, se internalizaron (Smolka, 2010, p. 51) competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas por medio de la adquisición de las cuatro macrohabilidades de la LCE con el propósito de enriquecer el CC del estudiante.

Específicamente, a la hora de abordar la comprensión lectora se incluyeron biografías de exponentes de la ciencia, como ser la de Marie Curie, y de la cultura, este fue el caso de Charles Chaplin. Así también se incorporó un cuento corto de *Sherlock Holmes* de Sir Arthur Conan Doyle y la novela *Frankenstein* de Mary Shelley ambos en una versión simplificada para el nivel A1. Por otra parte, se abordó la escucha comprensiva por medio de un video de la serie “*The Vikings*” el cual realizó un valioso aporte respecto de lo socio-histórico-cultural. A su vez, se incorporó el uso de las *Apps*. Por un lado, *Industrial Engineering*, la cual contribuyó con material hipermedial sobre conceptos básicos y avanzados de la II, y por el otro, *Industrial Engineering Skills* incluyó un glosario, fórmulas, cálculos y animaciones.

En segundo lugar, en la cátedra Inglés II (Apéndice A) , de nivel A2 -*plataforma*- del MCERL, el parlante empezó a desempeñar “*funciones sociales*”, que le permitieron desenvolverse socialmente:

...realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público...; pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes de transporte; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos. (Consejo de Europa, 2020, p. 193)

El aporte que realizó la cátedra Inglés II (Apéndice B) al CC de los estudiantes en 2022, incluyó el desarrollo de habilidades de lecto comprensión de textos extensos; como ser por medio de la lectura de la novela histórica simplificada para el nivel, titulada *The Coldest Place on Earth*.

Con respecto a las competencias digitales y tecnológicas se continuó interactuando con las *Apps* mencionadas anteriormente. Por otra parte, en las clases de ESP se incluyeron textos sobre procesos industriales y normas de higiene y seguridad, como así también sobre las industrias que prevalecen en la zona, como la agroindustria y la industria ganadera. Además, abordaron las temáticas de las asignaturas de la carrera, este es el caso de: “*Newton’s Laws*”, “*Laws of Thermodynamics*”, “*Statics and Dynamics*”, etc. y se analizaron documentos oficiales como ser “*The Regulation of the Law of Factories in 1948*” del Ministerio de Trabajo de la India.

En tercer lugar, en Inglés III (Apéndice C) de nivel A2+/-B1 del MCERL se evidenció la apropiación de competencias lingüísticas, por medio de participaciones activas en las conversaciones acerca de “*temas conocidos en situaciones cotidianas predecibles*” a la vez que:

...expresa cómo se siente en términos sencillos; proporciona una descripción más amplia de aspectos cotidianos de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudios; describe actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y rutinas, planes y preparativos; explica lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; realiza descripciones breves y básicas de acontecimientos y actividades; describe animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje descriptivo sencillo para realizar declaraciones breves sobre objetos y posesiones y para compararlos. (Consejo de Europa, 2020, p. 193)

La cátedra Inglés III contribuyó al desarrollo de competencias de lectura y escucha comprensiva, además de competencias léxica y gramatical por medio del abordaje de cuentos cortos escritos por el científico Issac Asimov adaptados al nivel, en los cuales se abordó las leyes de la robótica. Así mismo; se investigó acerca del desarrollo de la inteligencia artificial en la industria. Por otra parte, se analizaron diversos artículos de la revista científica McKinsey & Company sobre temáticas que se relacionan con las necesidades locales de la agroindustria y la industria alimenticia, entre otros. Cuando se abordaron los materiales y sus propiedades, se buscó información sobre la elaboración y la producción del cristal de Murano en las instalaciones de la fábrica en Venecia, Italia.

En la cátedra Inglés IV (Apéndice D) de nivel B1 *-umbral-* del MCERL se desarrollaron las competencias comunicativas que les permitió interactuar en diversas situaciones, enfrentar problemáticas cotidianas de forma flexible, expresar opinión personal manteniendo un discurso articulado y claro con cierta precisión léxica y gramatical de acuerdo al nivel en la variedad estándar de la LC:

... se enfrenta a situaciones menos habituales en el transporte público; se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos conocidos sin haberse preparado; plantea quejas; toma a veces la iniciativa en una entrevista o una consulta ..., pero depende mucho del/la entrevistador/a durante la interacción; pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir. (Consejo de Europa, 2020, p. 193-194)

La propuesta realizada con el propósito de contribuir al incremento del CC de los futuros ingenieros industriales se llevó a cabo de la siguiente manera: con respecto a las competencias de lectura y escucha comprensivas por medio del audiolibro de la novela *Brave New World* de Aldous Huxley en una versión adaptada al nivel. Con respecto a las competencias digitales, los estudiantes postearon su perfil actual en la *App LinkedIn* en la lengua meta. A su vez, investigaron sobre universidades en países de habla anglosajona donde podrían continuar sus estudios de II tanto de grado como de posgrado, y además, se abordaron folletos sobre cursos de posgrado propuestos por el Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Acercas de la incorporación del vocabulario técnico en inglés sobre negocios se incorporó el uso de la aplicación *businessenglishpod* la cual incluyó lecciones con material multimedial sobre diversas temáticas referidas a administración empresarial. Con respecto a las competencias sociolingüística y pragmática, se incorporó el análisis del programa *Shark Tank* donde participó el influencer argentino-americano Uki-Deane, pero además, se incluyeron películas sobre la industria automotriz: *Ford vs Ferrari* (2019), *Adidas vs Puma* (2016) y sobre personalidades de la industria y la tecnológica como ser: *Steve Jobs* (2015), finalmente se investigó sobre empresarios del *One-dollar CEO Club*, como ser: *Lee Iaccoca* e *Elon Musk*. Y finalmente, con el propósito de contribuir con el futuro profesional de estos estudiantes, se los instruyó acerca de exámenes internacionales, por un lado el TOEFL y por el otro, *Anglia University*.

6. 5-1-Resultados del análisis de los contenidos de Inglés I-II-III-IV

En 2022, los estudiantes de Inglés I-II-III-IV no sólo incorporaron contenidos en LCE correspondientes a los niveles A1-A2-B1 del MCERL (Apéndices A-B-C-D) por medio de la perspectiva metodológica que combinó ambos enfoques: IFE e IEC, sino que también adquirieron un rico repertorio lingüístico, que involucró competencias léxicas y gramaticales, dentro del campo de la II. El aporte de este doble enfoque resultó ser beneficioso durante su formación de grado, ya que les permitió asumir un activo rol a lo largo de la incorporación de las competencias en LCE, tal como lo propone el AI; pero a su vez, les significó un valor agregado en su desarrollo profesional a la hora de solicitar trabajo. En definitiva, es innegable que el aporte de la lengua franca de la ciencia y la tecnología se relaciona transversalmente tanto con las materias del ciclo básico de todas las ingenierías como con las específicas de II y consecuentemente con su futuro CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1990, p. 62).

El Consejo de Europa (2002), por medio del MCERL, postuló el aporte del enfoque metodológico para la acción. Esto significa que el hecho de internalizar una LCE, no solo se convierte al parlante en “*plurilingüe*” al acrecentar su competencia lingüística, sino que a la vez, incrementa su “*competencia cultural*” ya que la apropiación de la lengua meta contribuye a crear conciencia, destreza y “*capacidades interculturales*”. Consecuentemente, este individuo podrá desarrollar “*una personalidad más rica y compleja*” a la vez que mejorará “*su capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales*”. Lo que también le permitirá “*mediar, a través de la interpretación y de la traducción*” entre quienes no puedan comunicarse por carecer de competencias lingüísticas en las lenguas implicadas (p. 46). En consecuencia, todo lo mencionado anteriormente, hace referencia a la comunicación global estipulada por el CONFEDI (2018, p. 21-22).

Más aún, la apropiación de una LCE no solo reporta beneficios con respecto a la formación profesional, sino que también contribuye a involucrar “*factores afectivos*”. Los cuales implican: primero, el incremento de la autoestima, segundo, una oportunidad de tomar un rol protagónico durante el proceso de “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10) de los contenidos, tercero, contar con motivación intrínseca y extrínseca, cuarto, una contribución al bienestar que produce el sentimiento de logro a la hora de incorporar una LCE, y quinto una excusa para mantener una actitud positiva al tiempo de enriquecerse con “*experiencias socioculturales*”. En definitiva, le permite reflexionar acerca de “*su propia perspectiva cultural y sistema de valores*”, convirtiéndose en un “*intermediario cultural*” entre ambas culturas al facilitarle tanto resolver malos entendidos, como así también conflictos interculturales (Consejo de Europa, 2002, p. 159-160). A partir de lo cual se determinó que las competencias diseñadas por los docentes de Inglés I-II-III-IV para el 2022 contribuyeron, no solo a la adquisición de la LC anglosajona, sino que también enriqueció e incrementó el CC.

6. 6- Discusión: entrevistas, grupos focales y contenidos de Inglés I-II-III-IV

De la triangulación entre las entrevistas -tanto a los estudiantes como a sus docentes-, los grupos focales y el análisis de los contenidos de las asignaturas en LCE se arribó a las siguientes conclusiones parciales. Con respecto a los contextos socioculturales de origen, se pudo observar que muchos estudiantes provienen de familias donde al menos uno de los

progenitores se dedicó a la docencia; en consecuencia esta porción del estudiantado representa a la “*élite*” de “*los guardianes de la cultura*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 107).

Considerando las características de las instituciones educativas donde llevaron a cabo sus trayectorias de nivel medio o educación técnica, se arribó a la conclusión que la mayoría asistió a establecimientos estatales de gestión pública y simple escolaridad, aunque en menor proporción, algunos concurren a establecimientos rurales y una minoría a colegios bilingües de gestión privada.

Acercas del desempeño académico, se pudo apreciar cuatro tipos de trayectorias educativas distintas: primero, los que quedaron libres, segundo, quienes lograron regularizar la asignatura, tercero, los que obtuvieron la promoción y cuarto, quienes acreditaron dos asignaturas correlativas anuales en un mismo ciclo lectivo. A partir de lo cual se observó que el primer grupo podría estar integrado por los “*diletantes*”, el segundo por “*los herederos*” del CC (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28-31) y tanto el tercero como el cuarto por los *héroes* (Vera Noriega et. al., 2016, p. 111) y los “*animales de examen*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87).

A su vez, los contenidos de los programas vigentes en 2022 constaron de una amplia gama de núcleos temáticos relacionados a la ingeniería, la industria y la gestión empresarial. Así mismo el material de estudio constó no solo de material bibliográfico, sino que también se incluyeron videos, audiolibros, páginas interactivas y aplicaciones. Durante las entrevistas, los estudiantes manifestaron que el haber adquirido competencia lingüística, no solo les facilitó el poder abordar material bibliográfico auténtico en inglés en varias asignaturas, sino que también, les permitió usar la LCE fuera del contexto educativo de la carrera II.

Referente a la incidencia de la implementación de la propuesta pedagógica con ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31, CONFEDI, 2018, p. 21), como resultado del análisis de las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes y de los grupos focales, se corroboró que los profesores brindaron acompañamiento a las trayectorias identificando fortalezas y debilidades, intereses y necesidades; a la vez que los estudiantes se sintieron acompañados, identificados y hasta contenidos emocionalmente durante el proceso de “*apropiación*” (Rogoff, 1999, p. 10) del inglés como LCE.

Considerando la cuestión de género con respecto al CC, si bien tanto estudiantes como profesores se manifestaron en desacuerdo tanto con la premisa que vincula a la ingeniería con estudiantes de sexo género masculino, como con la posible relación existente entre rendimiento académico y género; se pudo detectar la presencia de ciertos atisbos del paradigma androcéntrico (Bourdieu, 1987, p. 37).

8-Conclusión

Si bien el objetivo de este trabajo fue determinar si la incorporación de la LC anglosajona enriqueció el CC de los futuros ingenieros industriales, la encuesta permitió retratar al sujeto en cuestión como alguien quien posee la ecología digital y la conectividad necesaria para transitar los estudios universitarios mediante la convergencia de ambas modalidades presencial-virtual, que en su gran mayoría no reside en zonas aledañas al campus universitario, se traslada en transporte público, almuerza en el comedor estudiantil, asistió a la escuela media de gestión pública durante el ciclo educativo anterior en el que tuvo la posibilidad de acceder a una mínima exposición a la LC anglosajona debido a la escasa carga horaria destinada a la incorporación del inglés, pertenece a la segunda generación de profesionales de su familia, realizó *motu proprio* la elección de la carrera II, y para sus figuras paterna y materna es considerado prestigioso tanto el hecho de que esté transitando sus estudios universitarios como de que pueda incorporar la LC anglosajona. En definitiva podría concluirse que el contexto sociocultural de origen de este sujeto aprecia el CC “*institucionalizado*” (Bourdieu, 1990, p. 62) y el consecuente “*capital simbólico*” (Bourdieu, 1990, p. 296) que el mismo conlleva.

A partir del análisis de datos realizado, se determinó que tanto los estudiantes encuestados, entrevistados y los participantes de los grupos focales no concuerdan con el paradigma de “*los herederos*” del CC propuesto por Bourdieu y Passeron (2009, p. 32). En su mayoría provienen contextos socioculturales de clase media, por un lado, asistieron a la escuela de gestión pública, accedieron tanto al ticket del comedor estudiantil subvencionado como al boleto de colectivo gratis; pero por otra parte contaron con conexión a internet y con la ecología digital que les permitió acceder a Zoom, a GC y a Moodle y descargar *Apps* en inglés, pero a la vez participar en la elaboración de documentos compartidos. Además, los participantes manifestaron provenir de contextos socioculturales que valoran tanto el CC como el “*capital simbólico*” (Bourdieu, 1990, p. 296) que implica transitar por el NS para obtener una certificación de grado de II. Más aún, manifestaron ser hijos de docentes “*miembros de la clase instruida... la clase intelectual*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 107), “*... la herencia cultural favorece el éxito educativo sin atarse a los intereses...*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 42) y por lo tanto demuestran ser dignos representantes de ese rico legado cultural.

En lo concerniente a las regulaciones estipuladas en el *Libro Rojo* del CONFEDI acerca del perfil de egreso de un profesional capaz de desempeñarse exitosamente dentro del

ámbito local pero también en el internacional adoptando el ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31), se observó que los profesores de las cátedras de Inglés tanto en la presencialidad como en la virtualidad demostraron que la enseñanza de la LCE en contextos combinados resultó ser provechosa y significativa para el futuro profesional quien asume un rol protagónico en su proceso de apropiación de la LCE de acuerdo con la propuesta didáctico-pedagógica del AI (Coufal, 2014, p. 20-27), que los instó a autogestionarse con responsabilidad.

Con respecto a la metodología de enseñanza, se determinó que si bien se abordó un ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31), y debido a ello se adoptó la “*pedagogía racional*” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 114) y la “*educación libertaria*” (Lourau, 2019, p. 83), con el objeto de identificar tanto fortalezas como debilidades e intereses de cada uno de los estudiantes.

Del análisis de los hallazgos surgieron cuestiones a seguir investigando, ya que de acuerdo con los resultados obtenidos de la cursada 2022 en las cátedras Inglés I-II-III-IV se aprecia una suerte de fracaso a la vez de un evidente desgranamiento especialmente en Inglés I-II y no así en Inglés III-IV. Por otra parte, los hallazgos mencionados, no reflejan la implementación del ECNE (Cukierman, 2018, p. 29-31) ni de la “*pedagogía racional*” (Bourdieu, 2009, p. 114) según sugirieron los docentes comprometidos. Evidentemente, esta falta de compatibilidad entre los resultados obtenidos del ciclo lectivo 2022 y el testimonio de los docentes de las cátedras de Inglés denotan la existencia de muchos otros factores a considerar. Podría aventurarse a suponer el hecho de no haber adquirido el *habitus*, el desconocimiento de las reglas del *juego* e interacciones inadecuadas dentro del *campo* (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 153), entre otras cuestiones.

A partir de lo cual surgió la necesidad de introducir modificaciones relacionadas con la implementación de mecanismos y estrategias de retención del alumnado, la revisión de los instrumentos de medición, como así también del régimen de cursado, por mencionar solo algunas. Consecuentemente, queda pendiente realizar nuevos estudios con respecto al desempeño académico de otras cortes luego de introducir los cambios mencionados.

En lo atinente a la cuestión de género, la totalidad del estudiantado se manifestó en desacuerdo con la “*visión androcéntrica*” de las ingenierías. Si bien no se condice con su propia experiencia, es innegable la existencia de resabios de la “*sociodicea masculina*”. A la fecha, se han graduado nueve ingenieros industriales, de los cuales, solo dos se manifiestan de género femenino. En definitiva, esta concepción “*androcéntrica*” que esboza claramente

“*violencia simbólica*” (Bourdieu, 2000, p. 37) aún sigue en vigencia. A su vez es importante destacar que se ponderó el clima de inclusión y respeto reinante durante las clases de Inglés.

De todo lo expuesto anteriormente se pudo inferir que tanto los contenidos de las materias en LC anglosajona como los estándares proporcionados por el MCERL, han fomentado el desempeño de las competencias comunicativas, las cuales se traducen en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; pero además debido al impacto que esto provoca en los aprendices, estos también han adquirido “*competencia cultural y capacidades interculturales*” (Consejo de Europa, 2002, p. 46). Por lo tanto se podría sostener que la apropiación de la LCE excede al mero incremento del CC de los futuros profesionales, ya que les permite apropiarse de una cosmovisión plurilingüe; lo cual concuerda con el desarrollo de competencias sociopolíticas previstas por el CONFEDI (2018, p. 17-22). En definitiva, es posible afirmar que las cátedras de Inglés realizaron un importante aporte al CC de los futuros ingenieros que va más allá del apropiarse de la competencia de lectocomprensión ya que los instruyó para tener un desempeño eficaz en el contexto global, comunicándose con eficiencia. Asimismo, en el futuro sería oportuno indagar acerca de los beneficios que les aportó la competencia lingüística y sociocultural en LCE al desempeño profesional y laboral o bien a la hora de postularse a becas internacionales.

8-Referencias

- Aguirre Céliz, C. A., Rivarola, M., & Domínguez, M. B. (2023). *Una propuesta innovadora para la enseñanza del inglés comunicacional en una universidad argentina. sugerencias de mejoras a partir de la opinión de estudiantes*. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 12(1), 19-33.
- Albornoz, J. A., Maldonado, J. G., Vidal, C. L., Madariaga, E. (2020). *Flipped classroom impact and recommendations in the teaching-learning process of geometry*. Formación Universitaria, 13(3), 3-10.
- Aguayo Vergara, Margarita; Bravo Molina, Mario; Nocetti de la Barra, Alejandra; Concha Sarabia, Lucy; Aburto Godoy, Raquel. (2019) *Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica: Revista Educación, vol. 43, núm. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415007>. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>

- Ávila Francés, Mercedes *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. (2005) Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, p. 159-174. España: Universidad de Zaragoza. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Baquero, R. (2012) *Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas* en Revista Polifonías. UN Luján. [http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS %20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf](http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf)
- Baquero, R. (2002) *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. En *Perfiles Educativos*. México: Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75.
- Bourdieu, Pierre. (1986) *The forms of Capital*. En J.G. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (p.241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre. (1987) *Los tres estados del capital cultural*. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30/11/1979. Trad. Mónica Landesmann. En Revista Sociológica del Departamento de Sociología núm 5, pp. 11-17. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bourdieu, Pierre. (1990) *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. (1996). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (1977). “*La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”. Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Trad.: Maria del Carmen Ruiz. Colombia: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama (*La domination masculine*. París: Editions deu Seuil.
- Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (2009) *Los Herederos los estudiantes y la cultura*. Trad. Marcos Meyer. Ed. Ricardo Sidicaro. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Chomsky, Noam. (1981), *A naturalistic approach to language and cognition, Cognition and Brain Theory*, t. IV, núm. 1, pp. 3-22.
- Consejo de Europa (2009), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio

- de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (2018) *CONFEDI. Propuesta De Estándares De Segunda Generación Para La Acreditación De Carreras De Ingeniería En La República Argentina "Libro Rojo De Confedi"*. Ed.: Roberto Giordano Lerena, Sandra Cirimelo. Argentina: Universidad FASTA Ediciones.
- Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest, UMI-Dissertations Publishing (UMI 3634205)
- Cukierman, U. (2018). *Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería*. G. Lerena R., & Lozano Moncada C.(Eds.) *Aseguramiento de la Calidad y Mejora de la Educación en Ingeniería: Experiencias en América Latina*, 27-39.
- Delahoz-Dominguez, Enrique J., Fontalvo, Tomás, & Zuluaga, Rohemí. (2020). *Evaluación de la productividad académica de las competencias ciudadanas en la enseñanza de la ingeniería por medio del índice Malmquist*. *Formación universitaria*, 13(5), 27-34. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500027>
- Domínguez, M.B., Aguirre Céliz, C., Rivarola, M. y Busso, N. (2020). *El aula invertida: un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 192-201
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editor Norma.
- Finch, L. (1993) *The Classing Gaze: Sexuality, Class and Surveillance*. Allen & Unwin.
- Frow, John. (1995) *Cultural Studies and Cultural Value*. Clarendon Press.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado R., Baptista Lucio (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Cervantes* (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].
- Lourau, René. (2019) *La educación libertaria / René Lourau; contribuciones de María del Socorro Foio; Mateo Argüello Pitt*. - 1a ed ampliada. - Ciudad Autónoma de Buenos

- Aires: Ediciones INCLUIR.
- Pacios, A. (1954). *Concepto de pedagogía racional*. Revista Española de Pedagogía, 12(45), 73–78. <http://www.jstor.org/stable/23761953>
- Marcenaro-Gutierrez Oscar, Luis Alejandro López-Agudo (2014) *El Efecto del Capital Cultural sobre el Rendimiento Educativo Diferencial por Género. I + G*. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género.
- Peralta, Silvana Alicia, María Marcia Miguel e Iván Octavio Martín Reyna (2014). *Elección, acceso y permanencia en la universidad ¿Una cuestión de género?. V Coloquio Internacional Interdisciplinario de Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Investigaciones, experiencias y relatos. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Coordinación Provincial Educación Sexual Integral DOAITE DGE. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. IDEGEM UNCuyo. INCIHUSA-CONICET.
- Pöllmann, A. (2016) *Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial de la educación intercultural*. En: Cultura y representaciones sociales. Año 11, núm. 21.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2009) *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. En: La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós,
- Rodríguez, S. B. (2014). *Capital Cultural Educación superior; una ecuación imperfecta*. Foro educacional, (23), 115-138.
- Rogoff, B. (1997) *Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. en Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *De la interpretación al lector. Metodología de la investigación cualitativa*. 5ta edición. Serie Ciencias Sociales Vol. 15. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sennett, R. (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.
- Smolka, A. B. (2010) *Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales* en Nora Elichiry (comp) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un

debate. Bs As.: Manantial.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

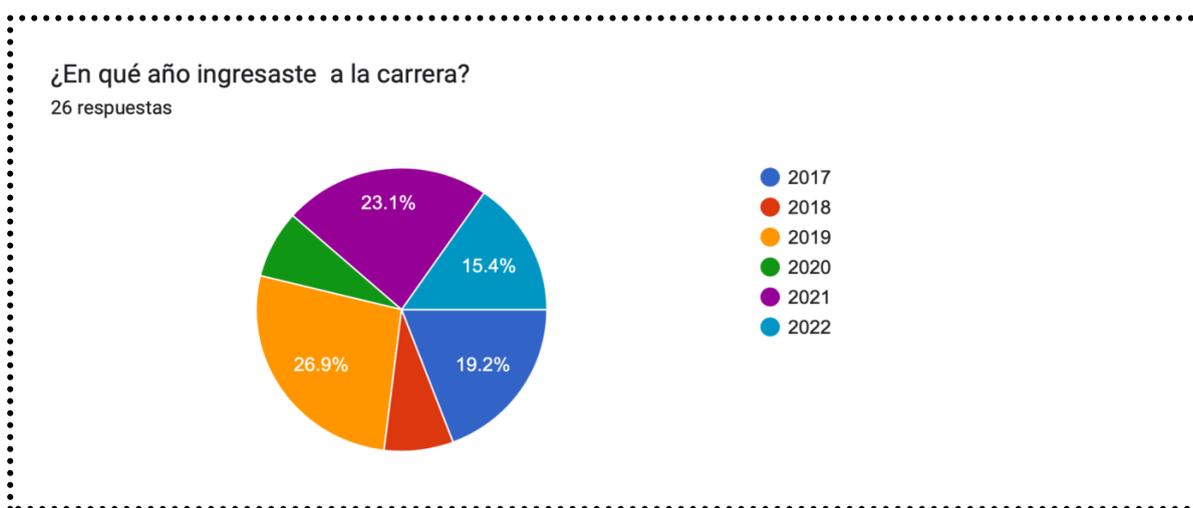
Sosa Fernández, G., Gutiérrez Gutiérrez, B., & Velázquez Albo, M. A. (2018). *El aprendizaje del inglés, una contribución al desarrollo profesional de los ingenieros industriales*. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 206–217. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/535>

Vero Noriega, José Angel Claudia Karina Rodriguez Carvajal Edgar Emanuel Martínez García (2016) *Capital Cultural y Competencias digitales en estudiantes universitarios*. Manizales: Universidad de Manizales Facultad de Ciencias e Ingeniería.

9- Figuras. Gráficos de torta

Figura 1

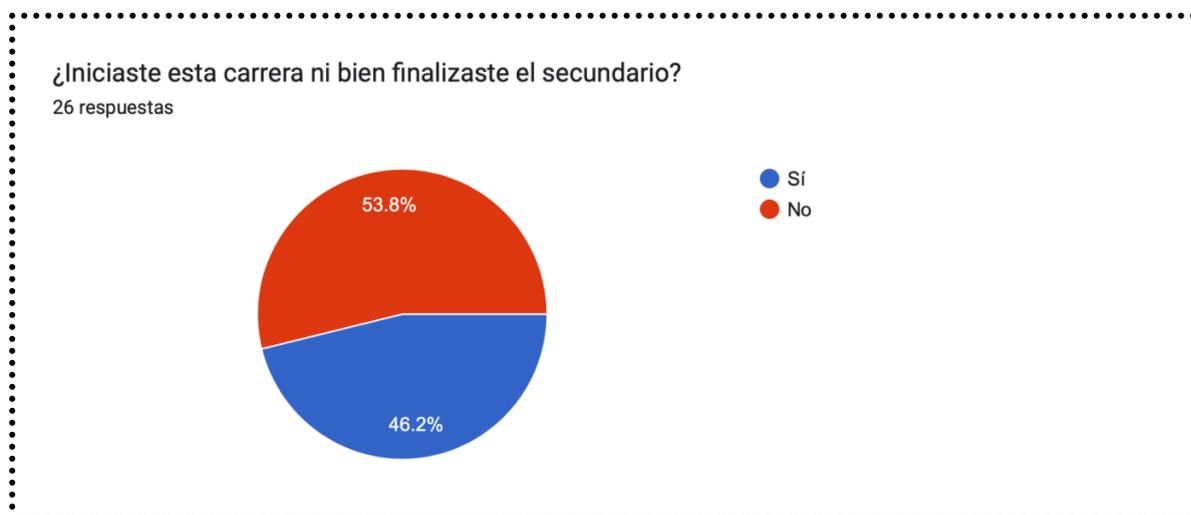
Cohorte



Nota: El gráfico de torta indica la cohorte a la cual pertenece cada encuestado, la cantidad de estudiantes que pertenece a cada cohorte tomada desde el 2017 a 2022.

Figura 2

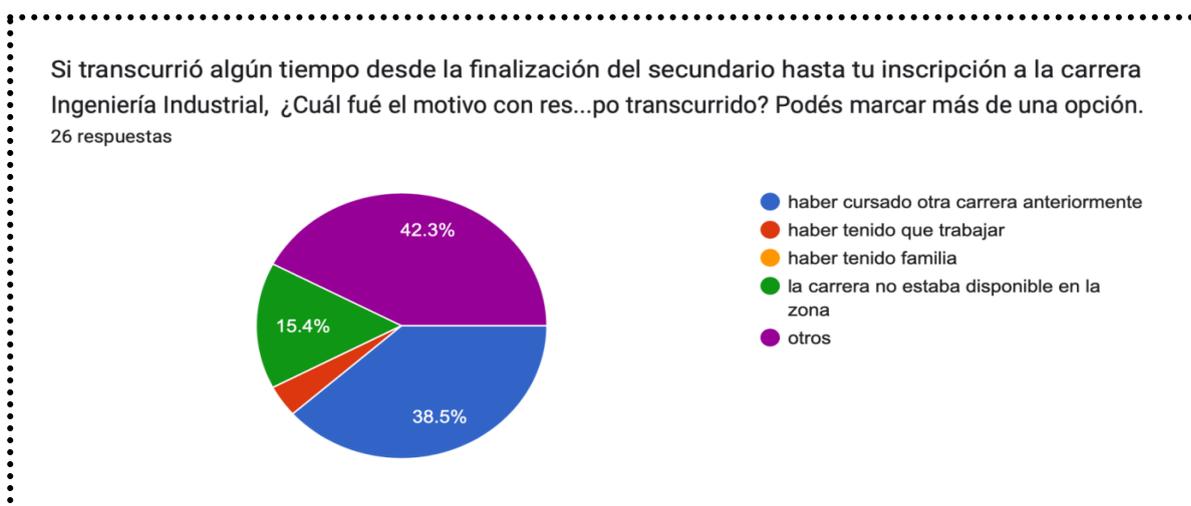
Inicio del NS



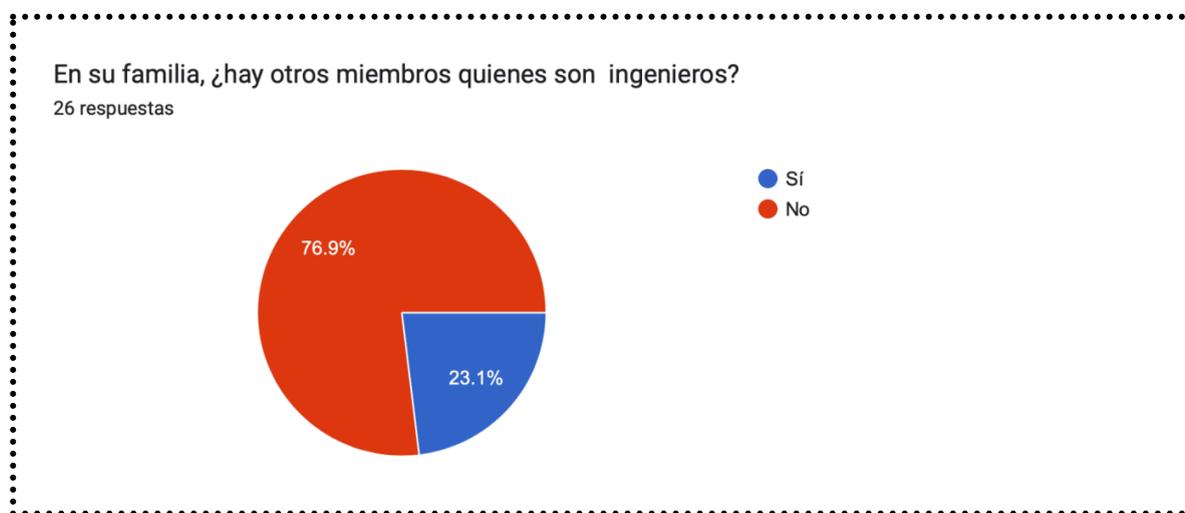
Nota: El gráfico de torta indica si los encuestados ingresaron a II al año siguiente de terminar el ciclo anterior.

Figura 3

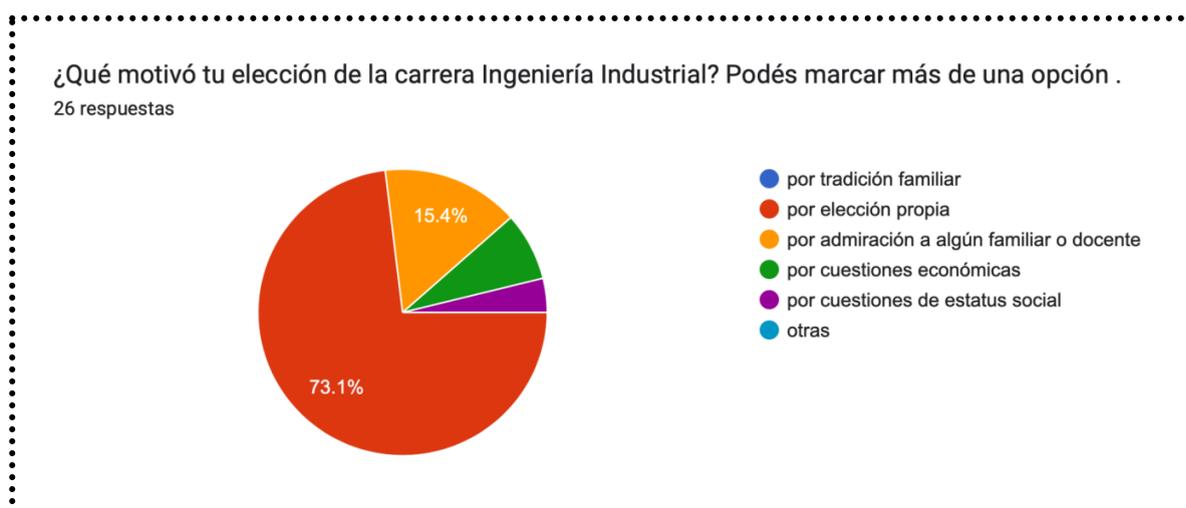
Ingreso tardío a la carrera II



Nota. Motivo del ingreso tardío a la carrera II

Figura 4*Ingenieros en el grupo familiar*

Nota. Miembros del grupo familiar ingenieros de profesión

Figura 5*Elección de la carrera*

Nota. Motivos que inspiraron de la elección de la carrera

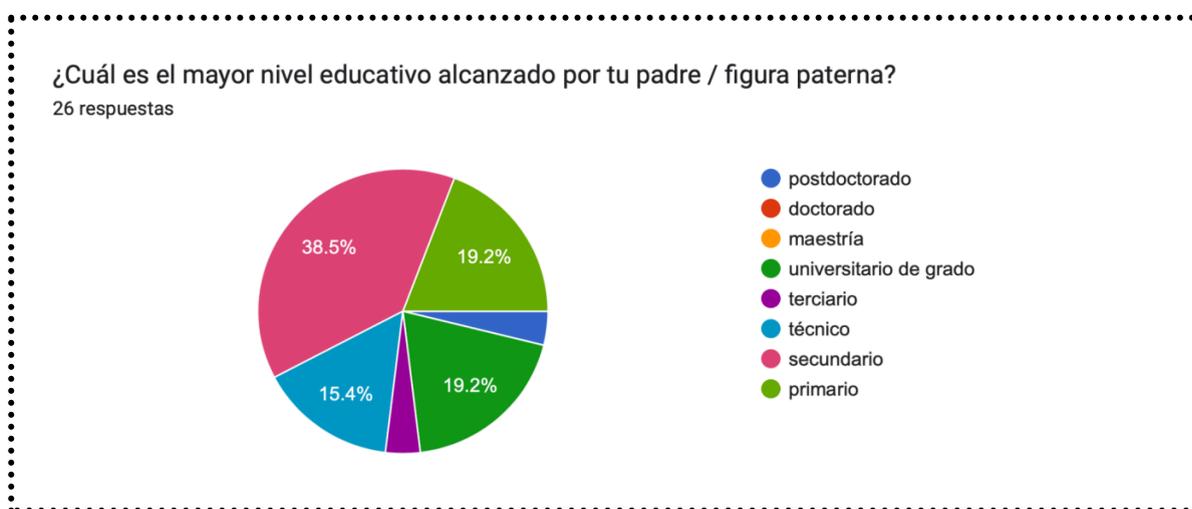
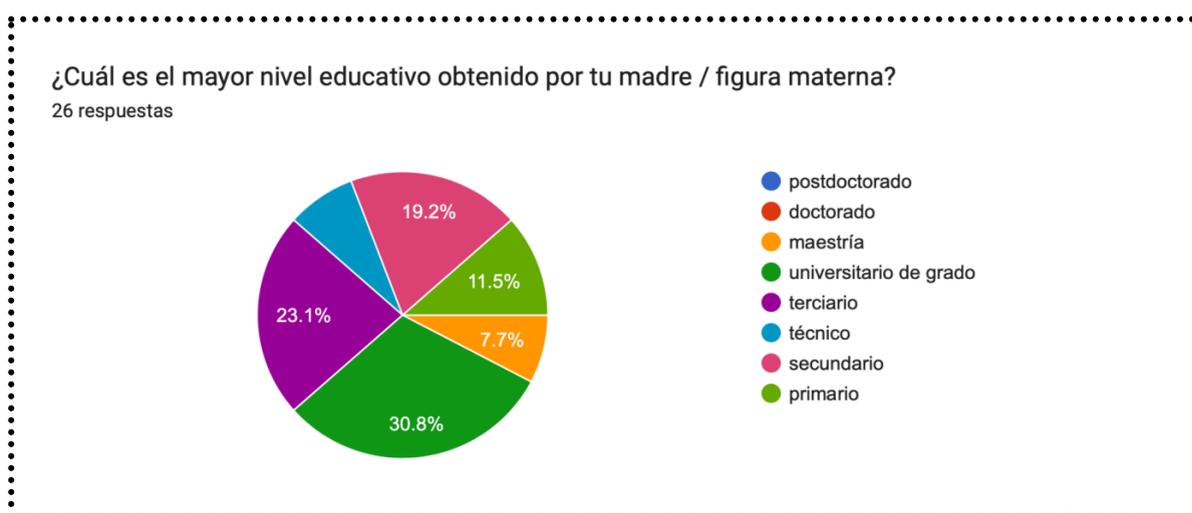
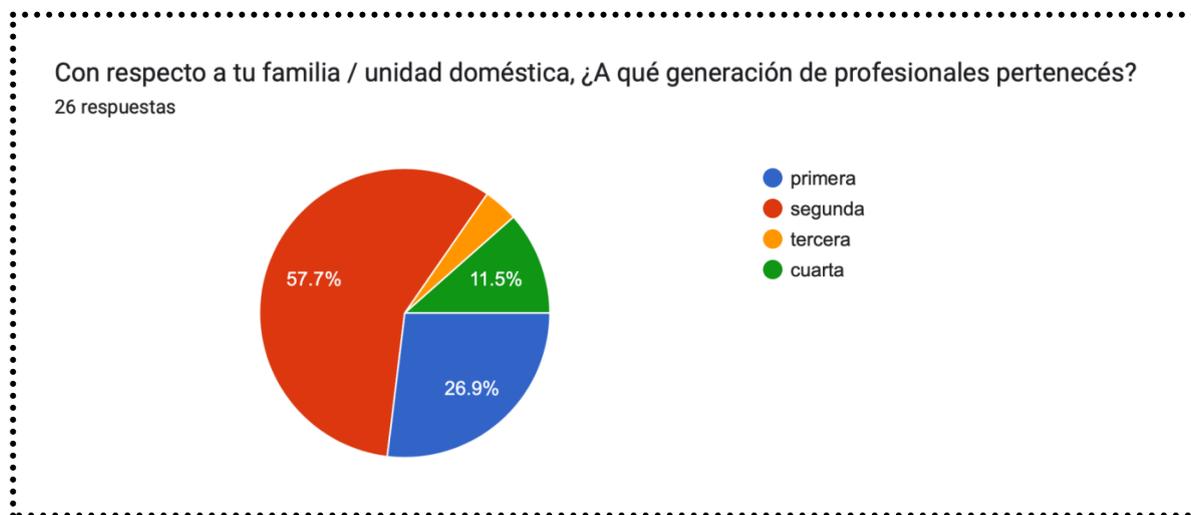
Figura 6*Nivel educativo de la figura paterna**Nota.* Rango de niveles educativos de la figura paterna**Figura 7***Nivel educativo de la figura materna**Nota.* Rango de niveles educativos de la figura materna

Figura 8

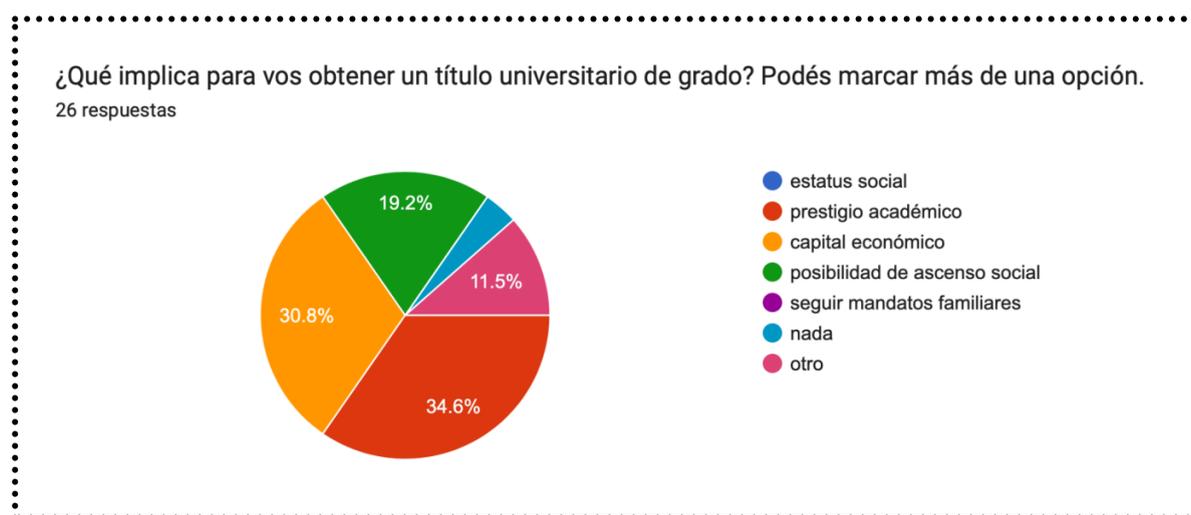
Generación de profesionales



Nota. Generación de profesionales a la que pertenecen

Figura 9

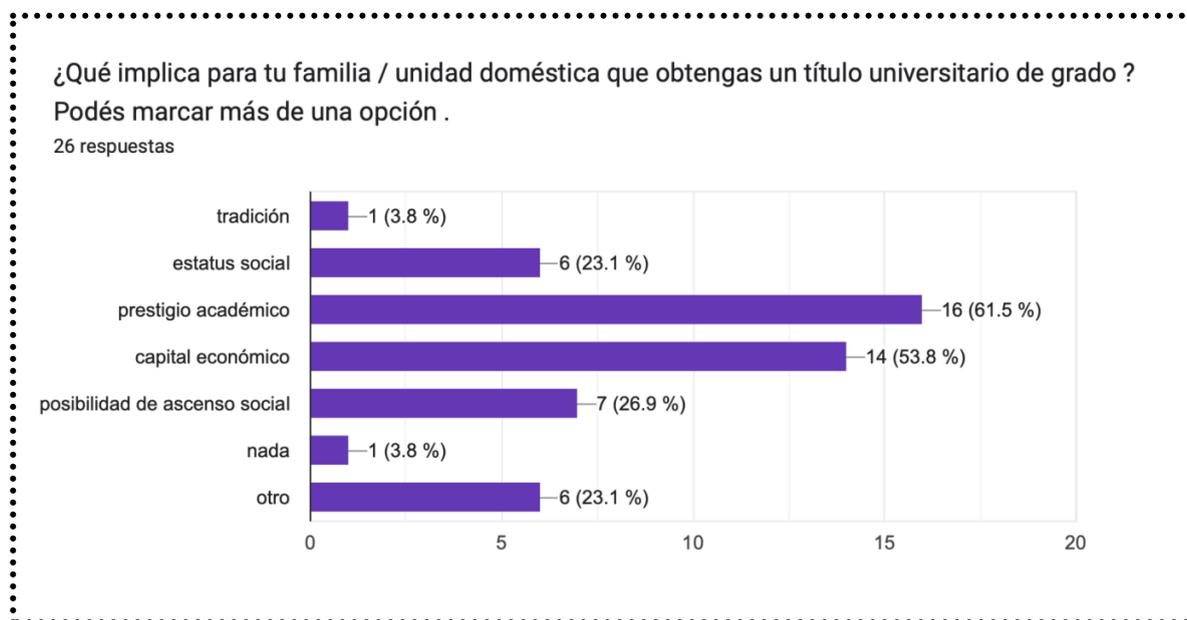
Significado del título de grado



Nota. Significado que conlleva el acreditar del título de II

Figura 10

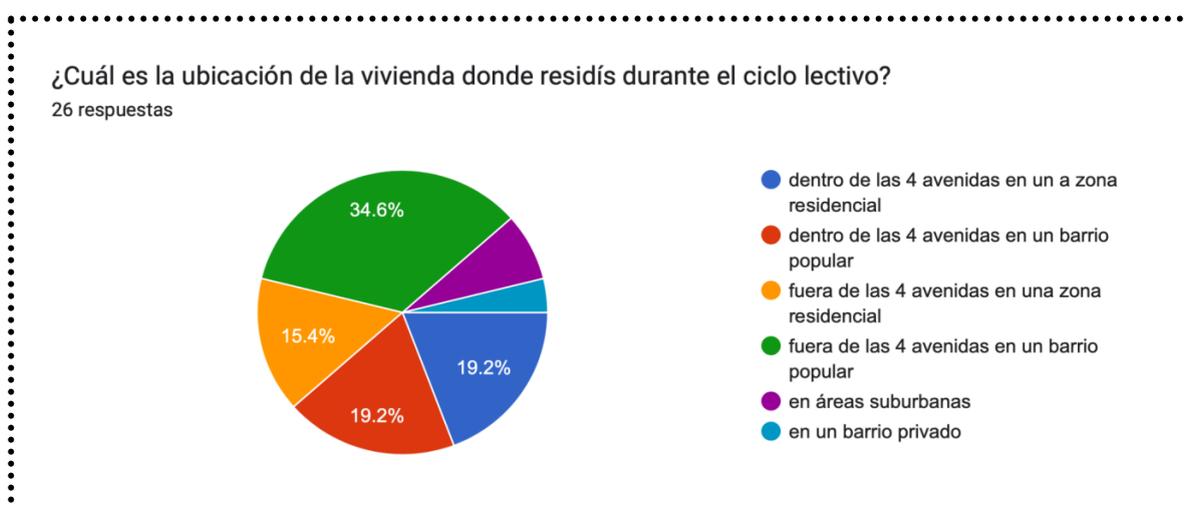
Significado del título de grado para el entorno familiar



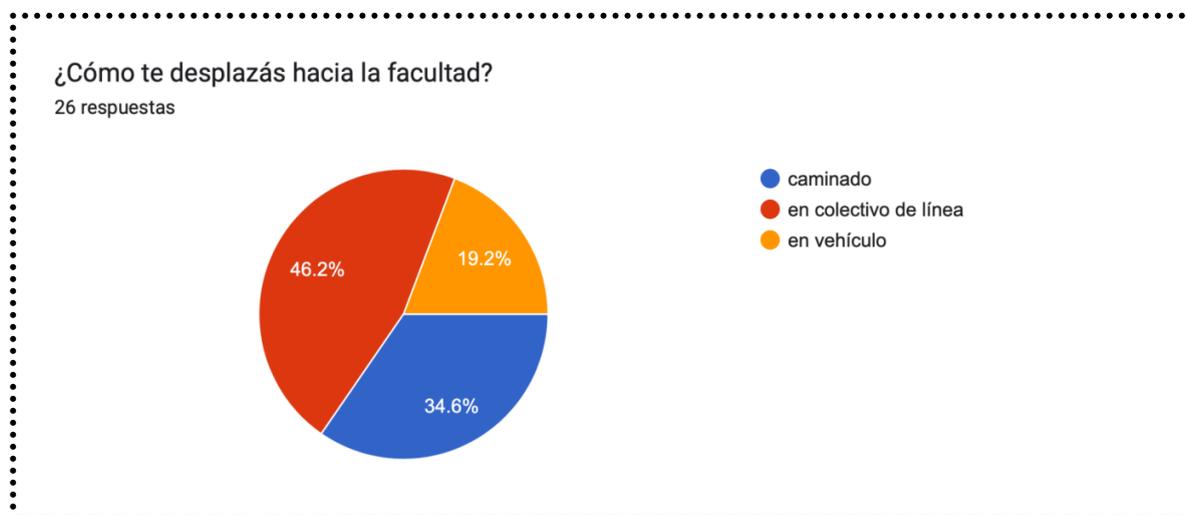
Nota. Significado que conlleva el acreditar del título de II dentro del entorno familiar.

Figura 11

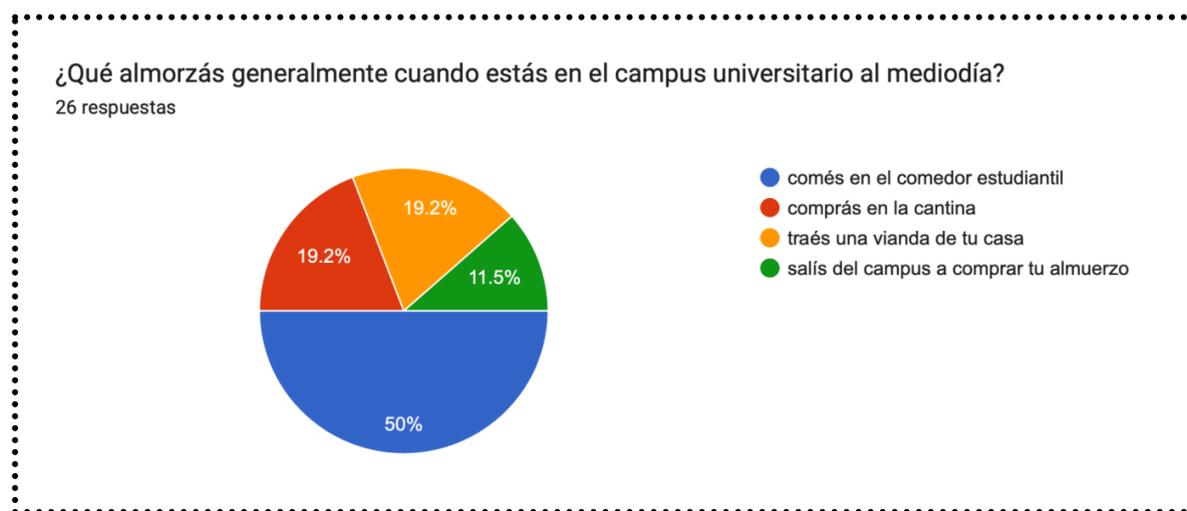
Ubicación de la vivienda durante el cursado



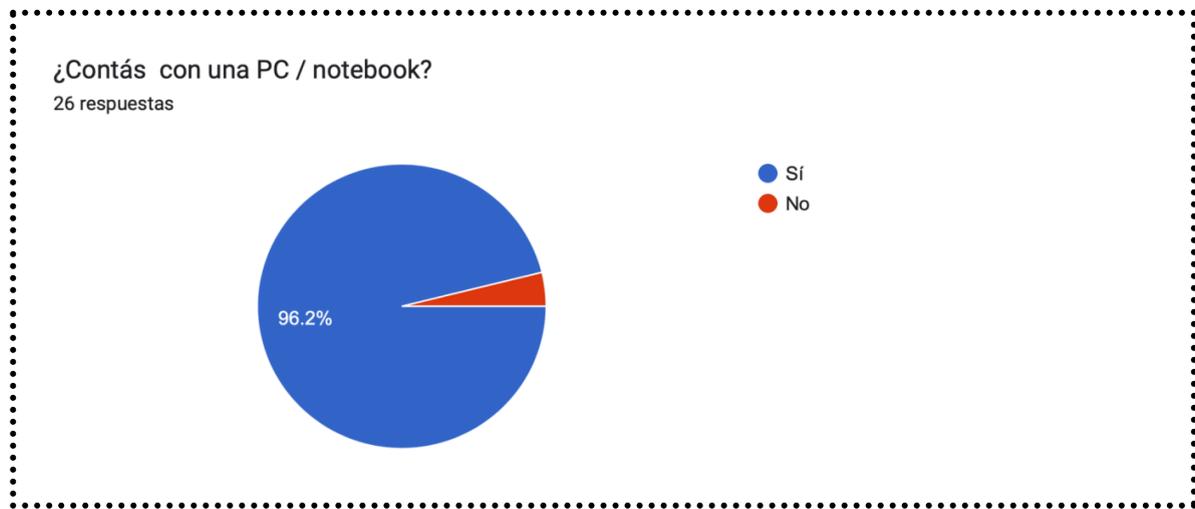
Nota. Ubicación de la vivienda durante el cursado dentro de la ciudad de Corrientes.

Figura 12*Modo de desplazamiento hacia el campus*

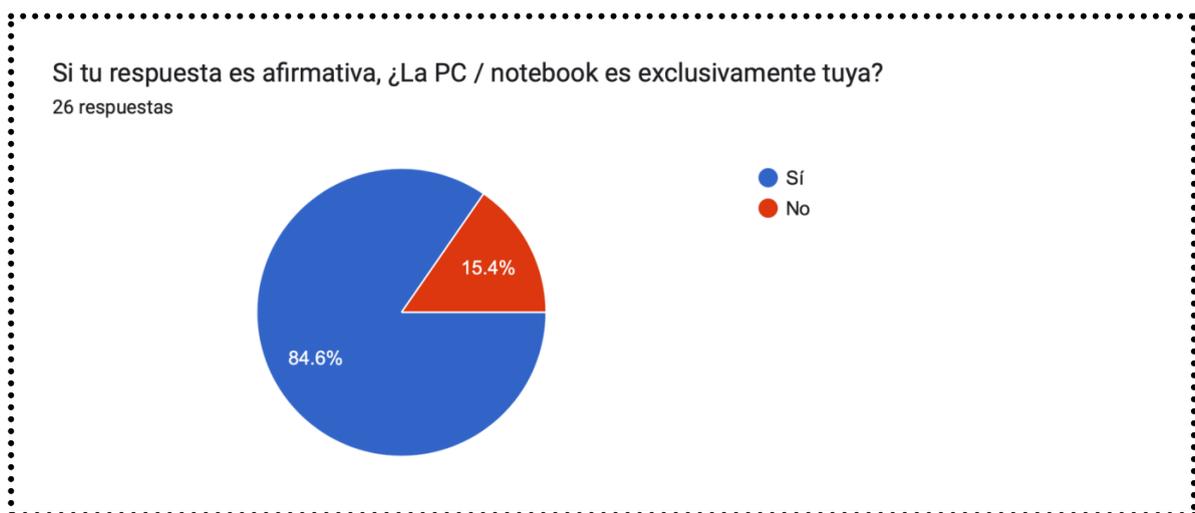
Nota. Manera en que los estudiantes de II se desplazan hacia el campus universitario

Figura 13*Almuerzo en el horario de clases*

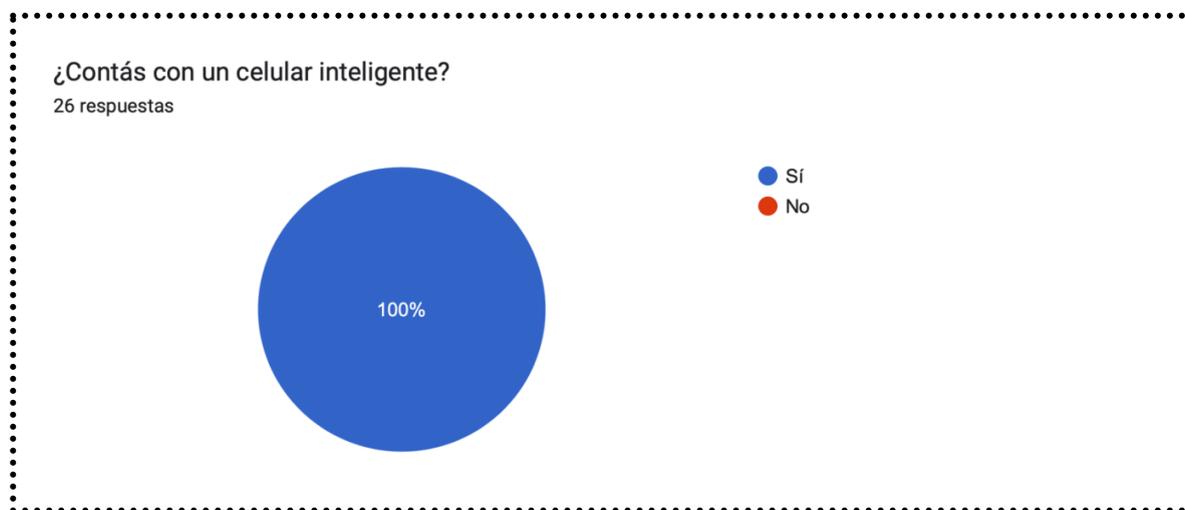
Nota. Manera de obtener la ración alimenticia durante el cursado

Figura 14*Ecología digital*

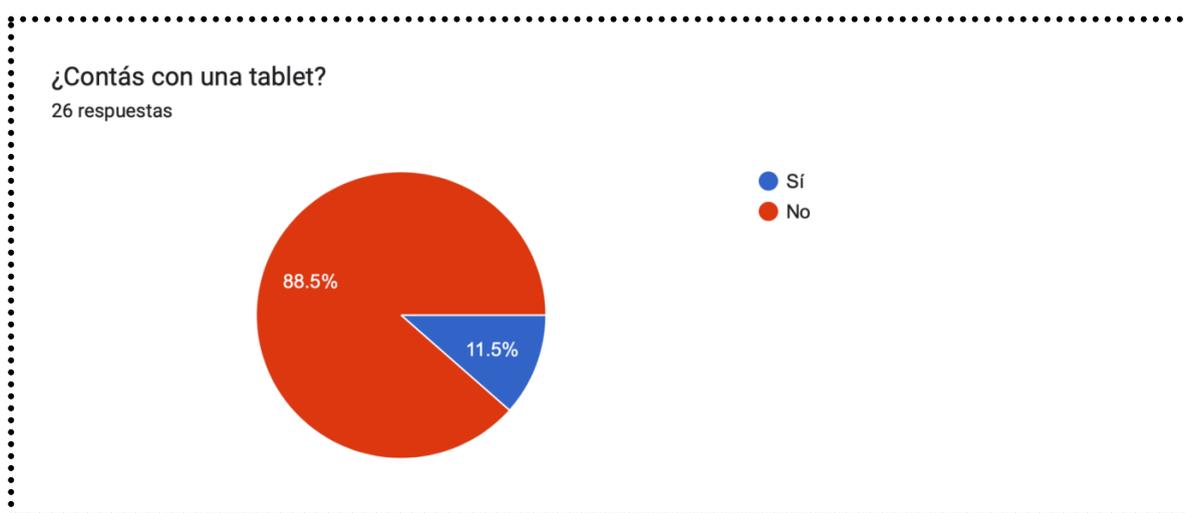
Nota. Dispositivos electrónicos disponibles para estudiar

Figura 15*Disponibilidad de la ecología digital*

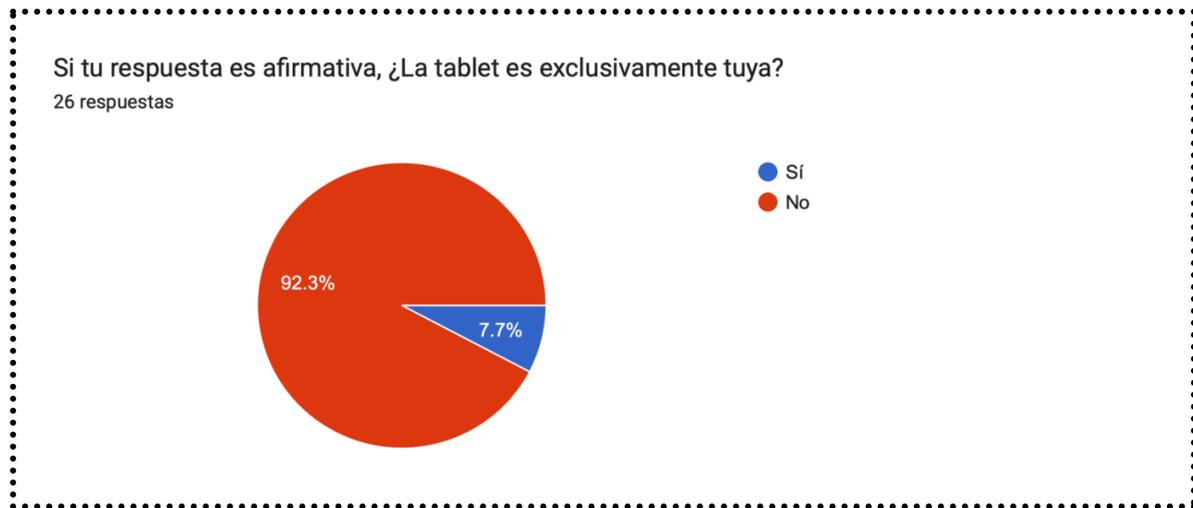
Nota. Dispositivos digitales con los que cuenta el entrevistado para estudiar

Figura 16*Teléfono celular inteligente*

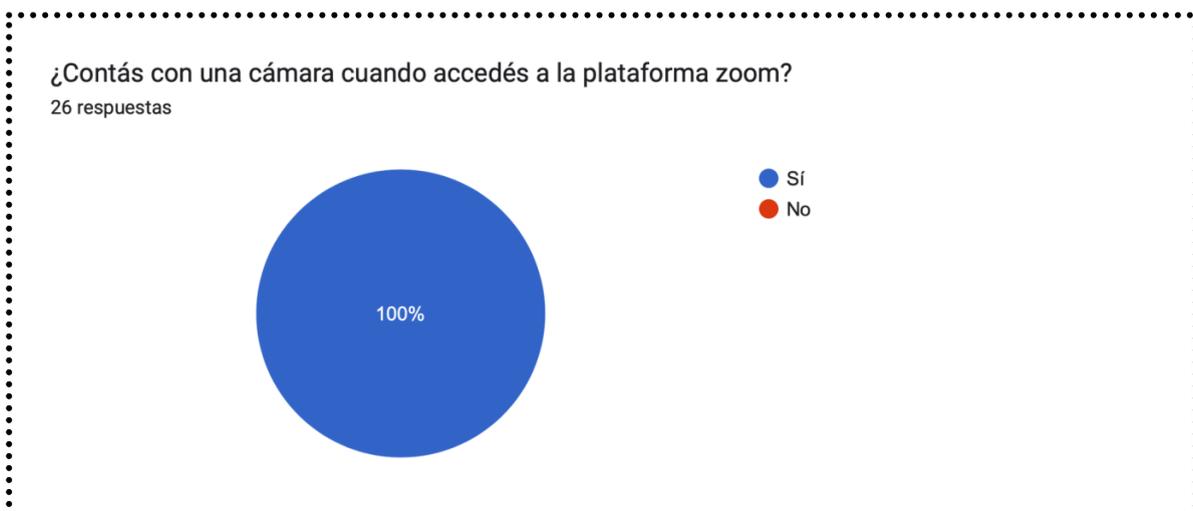
Nota. Poder contar con un teléfono celular inteligente

Figura 17*Tableta*

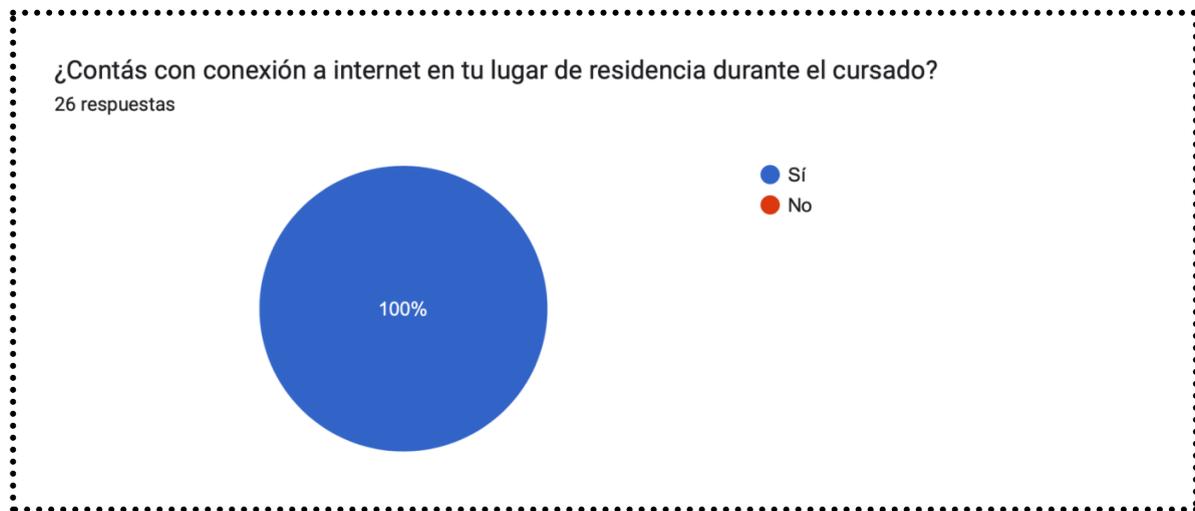
Nota. Contar con una tableta

Figura 18*Disponibilidad de la tableta*

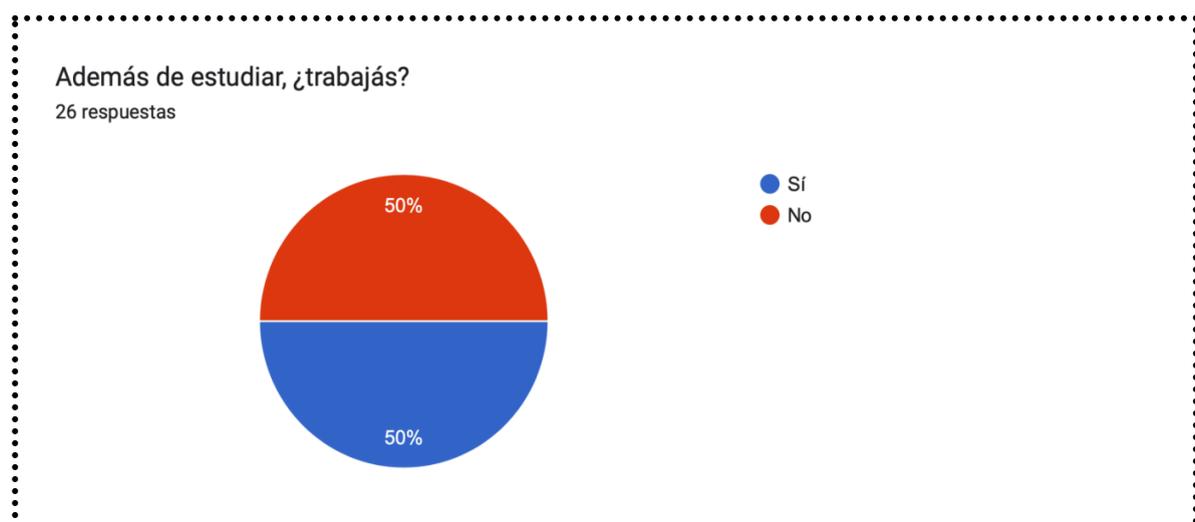
Nota. Tener disponible la tableta

Figura 19*Disponibilidad de una cámara web*

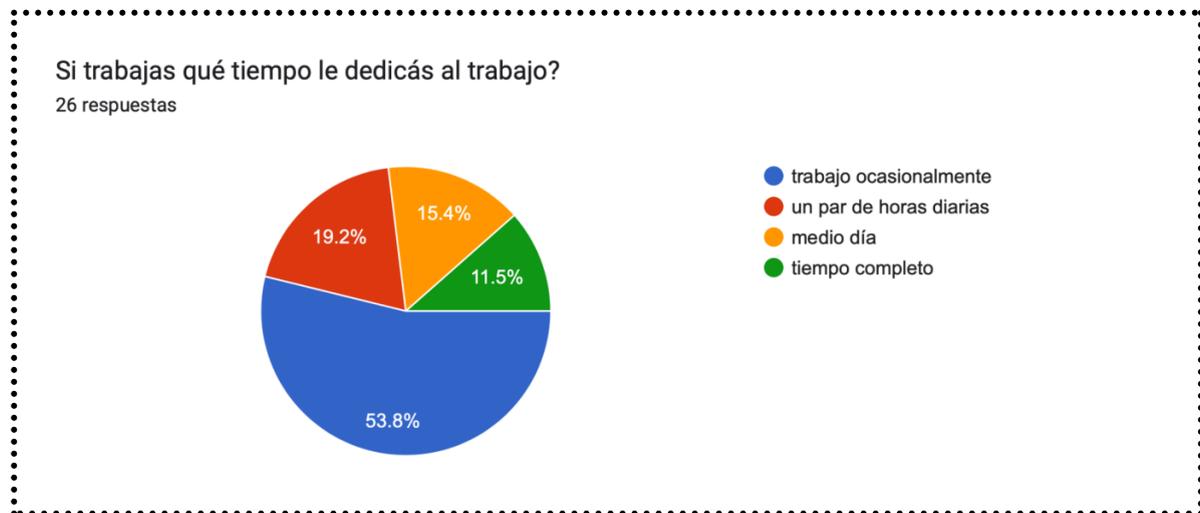
Nota. Disponibilidad de una cámara web para acceder a la plataforma Zoom

Figura 20*Conectividad durante el cursado*

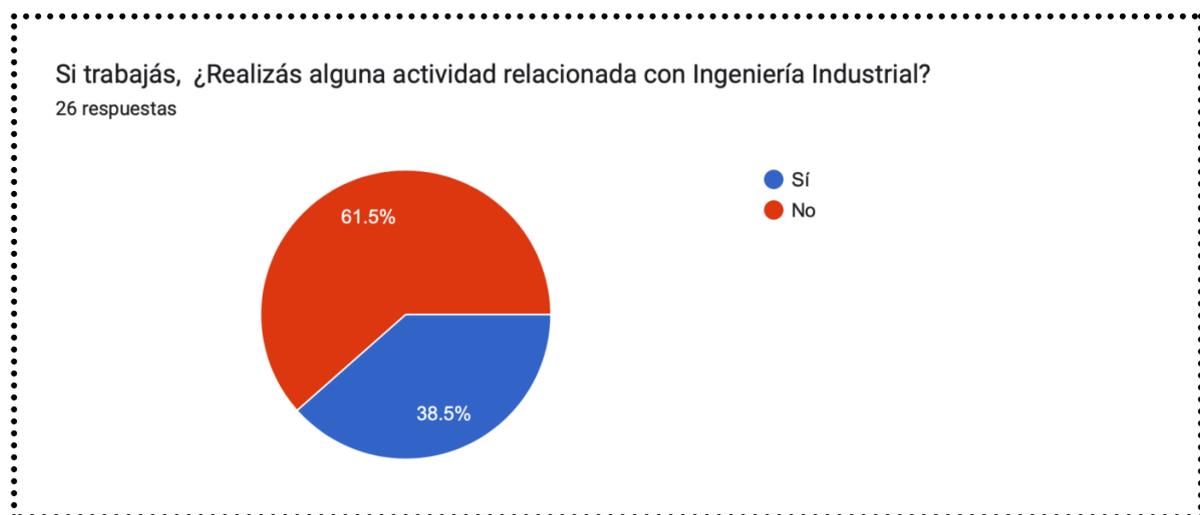
Nota. Contar con conectividad durante el cursado

Figura 20*Actividad laboral*

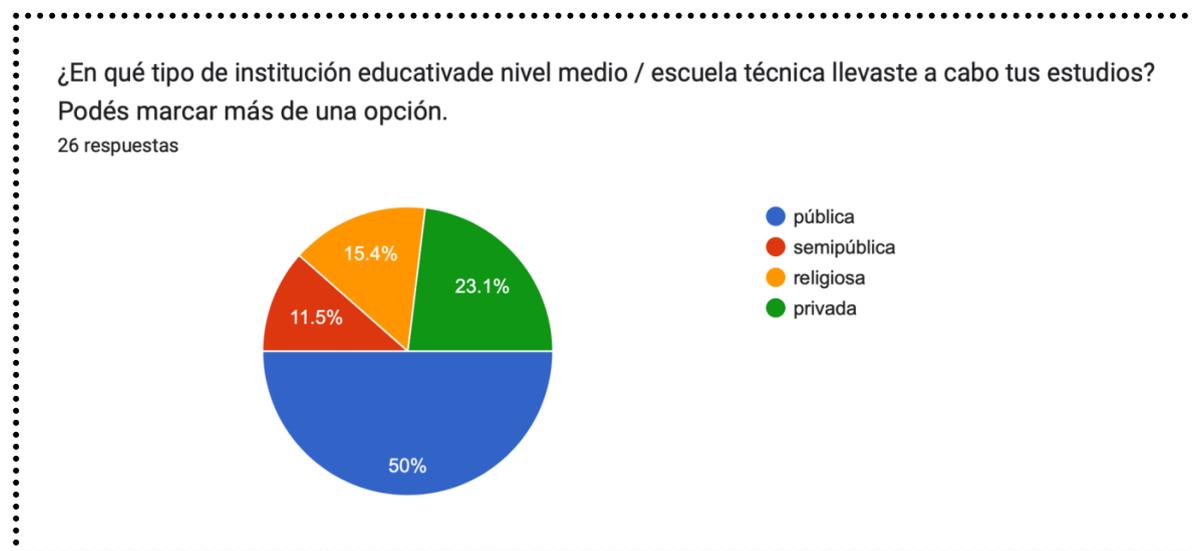
Nota. Estudiantes que desempeñan actividad laboral

Figura 21*Dedicación laboral*

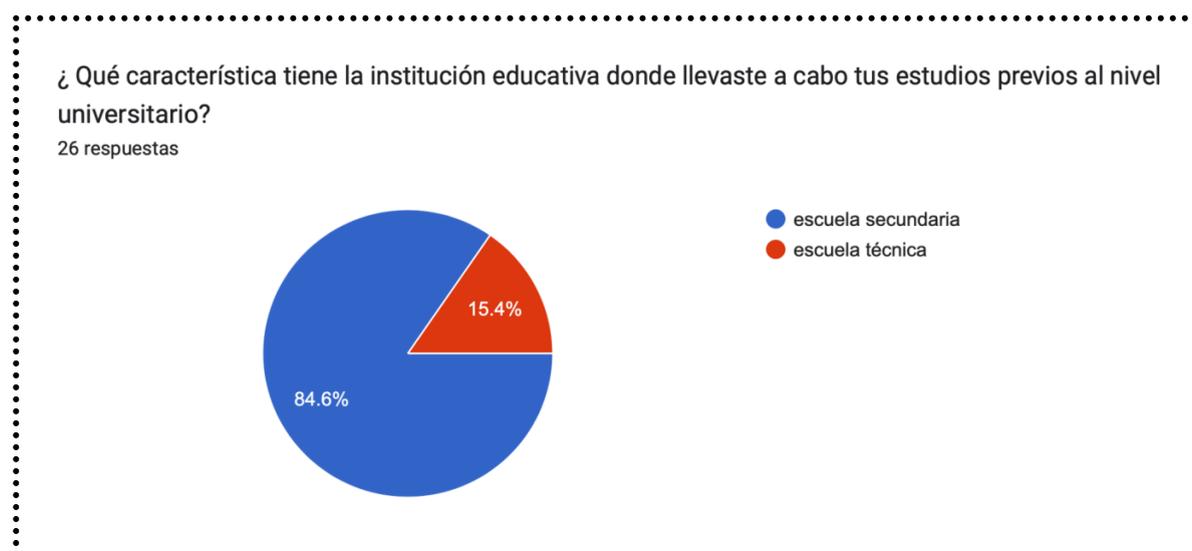
Nota. Tiempo que destinan a la actividad laboral

Figura 23*Actividad relacionada con II*

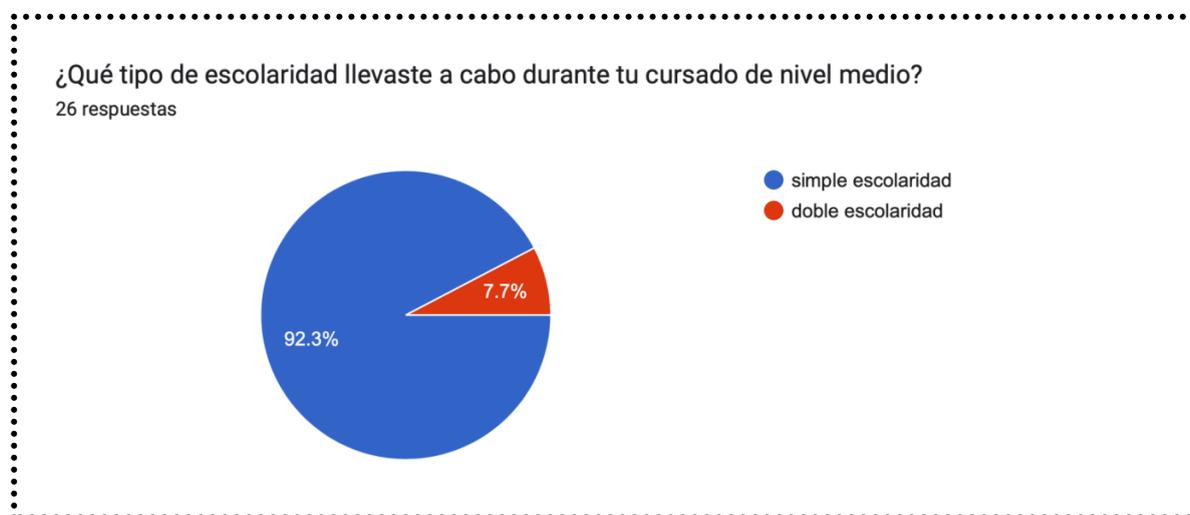
Nota. Si la actividad desempeñada se relaciona con la II

Figura 24*Institución educativa de nivel medio*

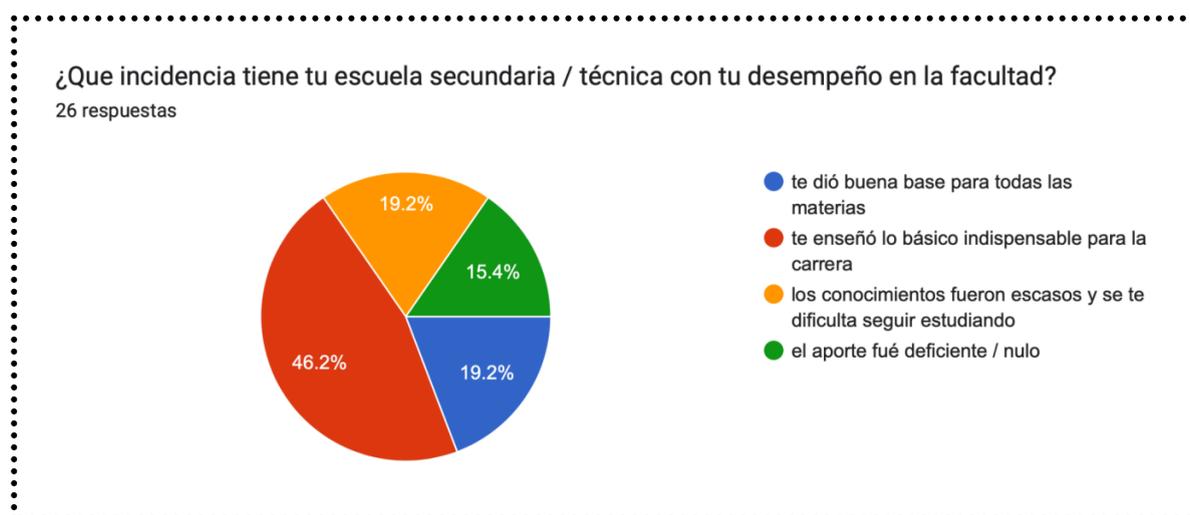
Nota. Tipo de institución educativa donde transcurrió su escolaridad de nivel medio

Figura 25*Tipo de institución educativa*

Nota. Tipo de institución educativa donde llevó a cabo el nivel medio

Figura 26*Escolaridad*

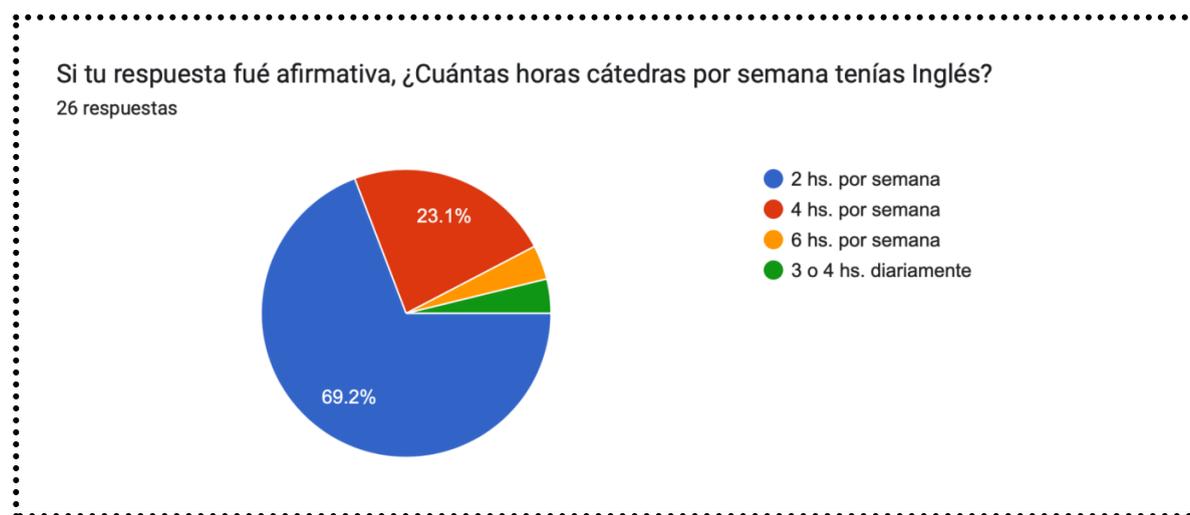
Nota. Tipo de escolaridad simple o doble

Figura 27*Influencia del nivel medio en el NS*

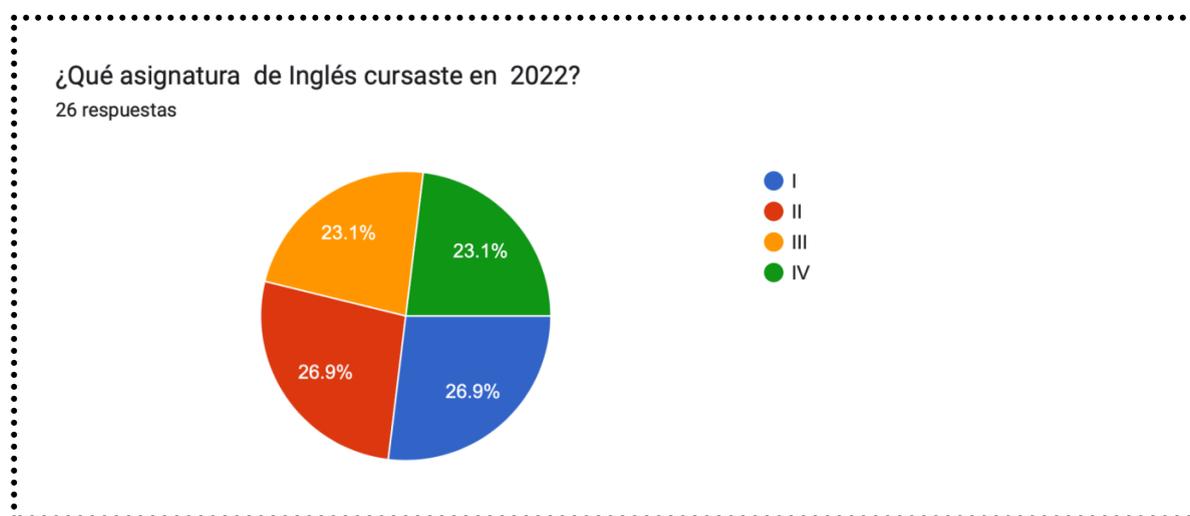
Nota. Influencia del nivel medio en el NS.

Figura 28*Inglés en el NS*

Nota: Si Inglés formaba parte de la caja curricular en el nivel medio

Figura 29*Exposición al Inglés.*

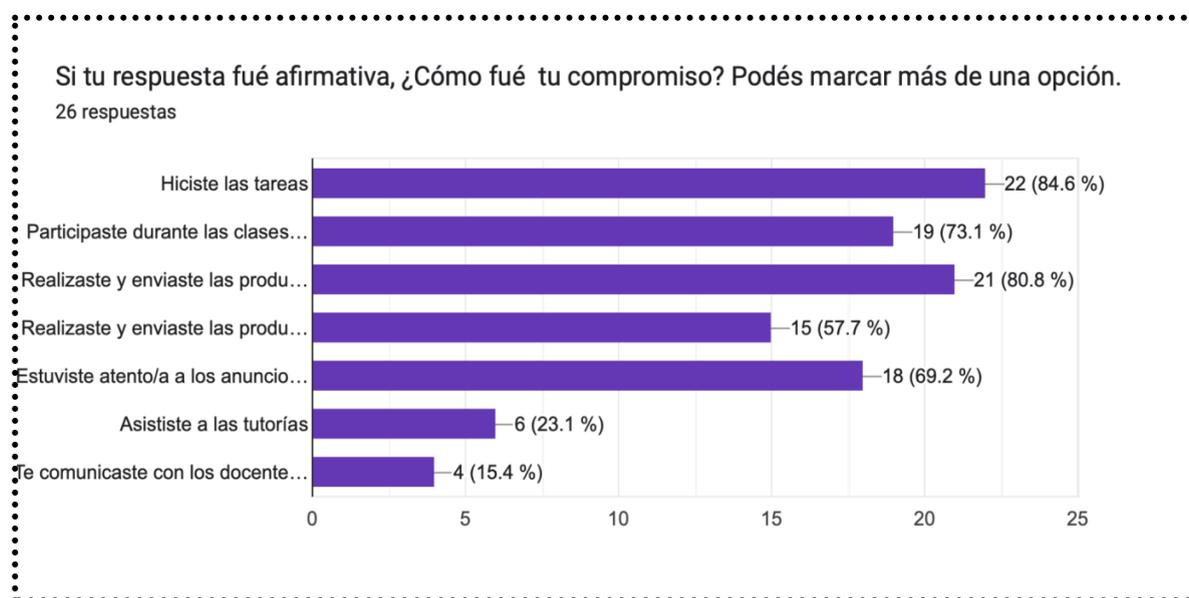
Nota. Cantidad de horas cátedras de Inglés en el nivel medio

Figura 30*Asignatura en Inglés*

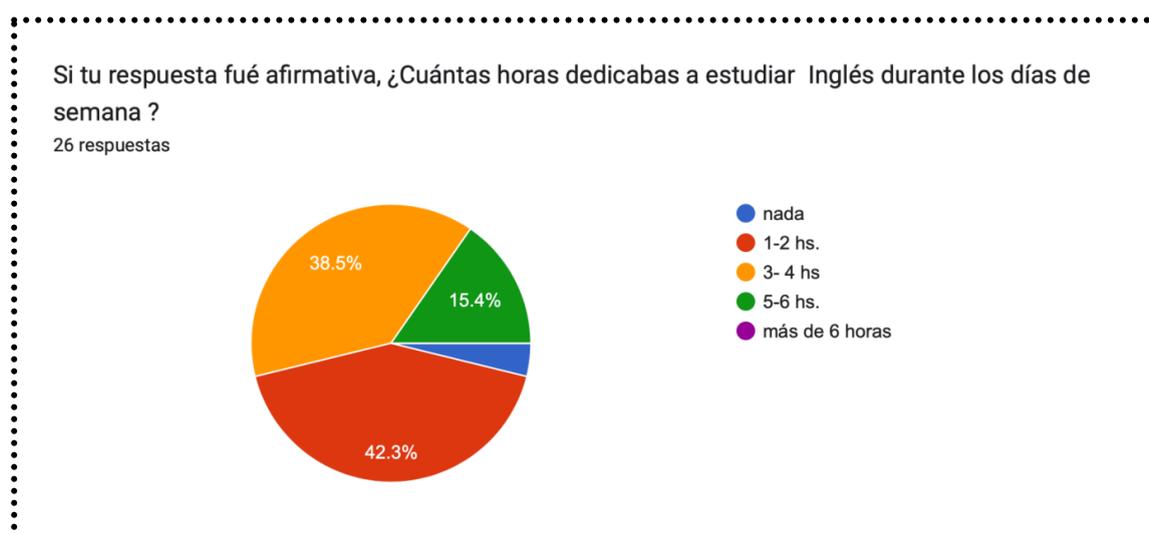
Nota. Asignatura en Inglés que cursaron durante el 2022

Figura 31*Compromiso con la asignatura*

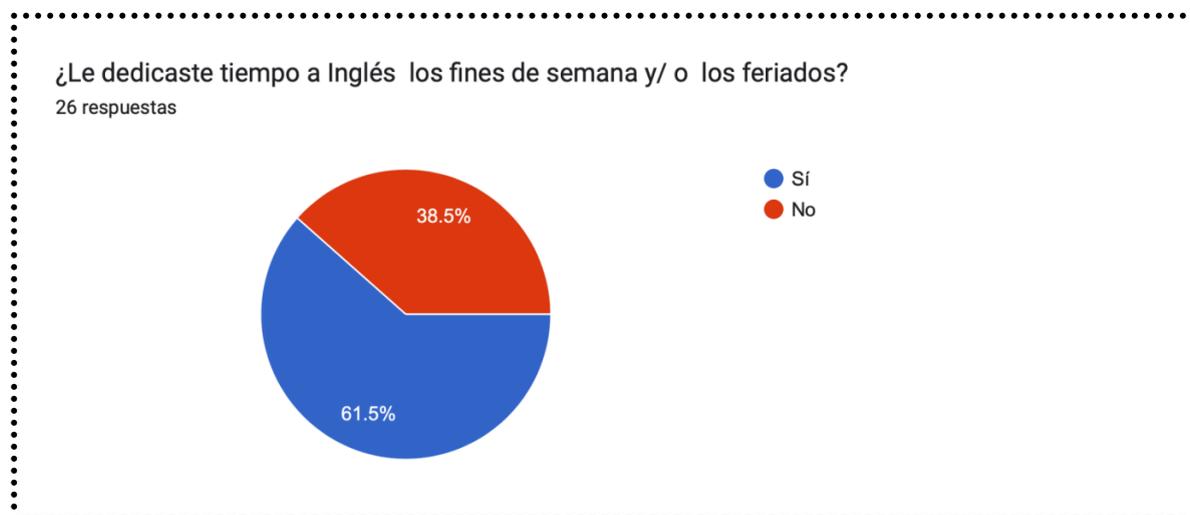
Nota. Compromiso con la asignatura dedicando tiempo al estudio

Figura 32*Dedicación al estudio*

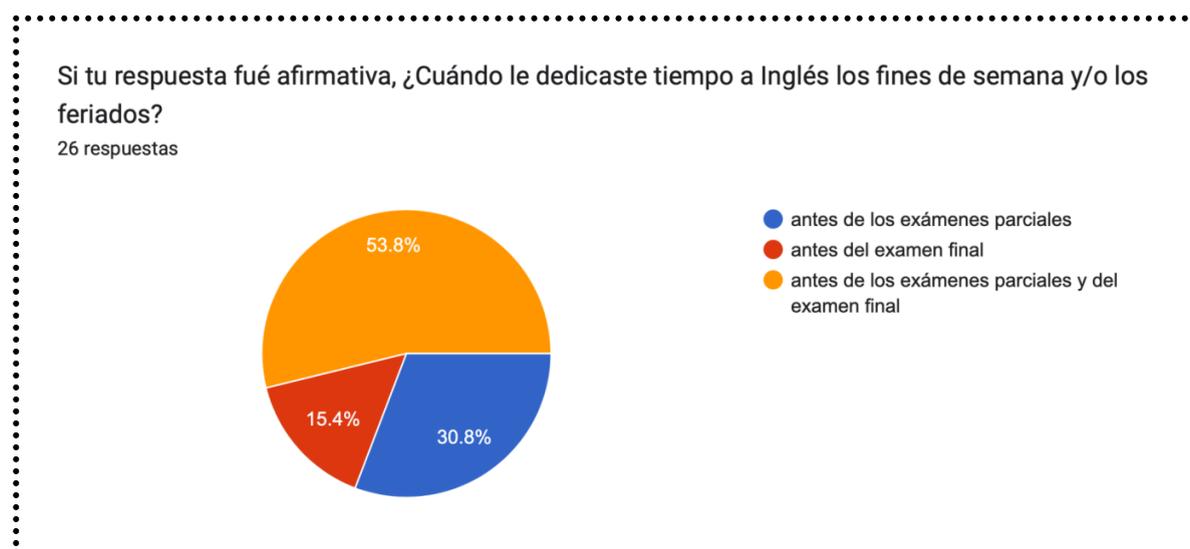
Nota. Acciones que evidencian dedicación al estudio

Figura 33*Tiempo de estudio*

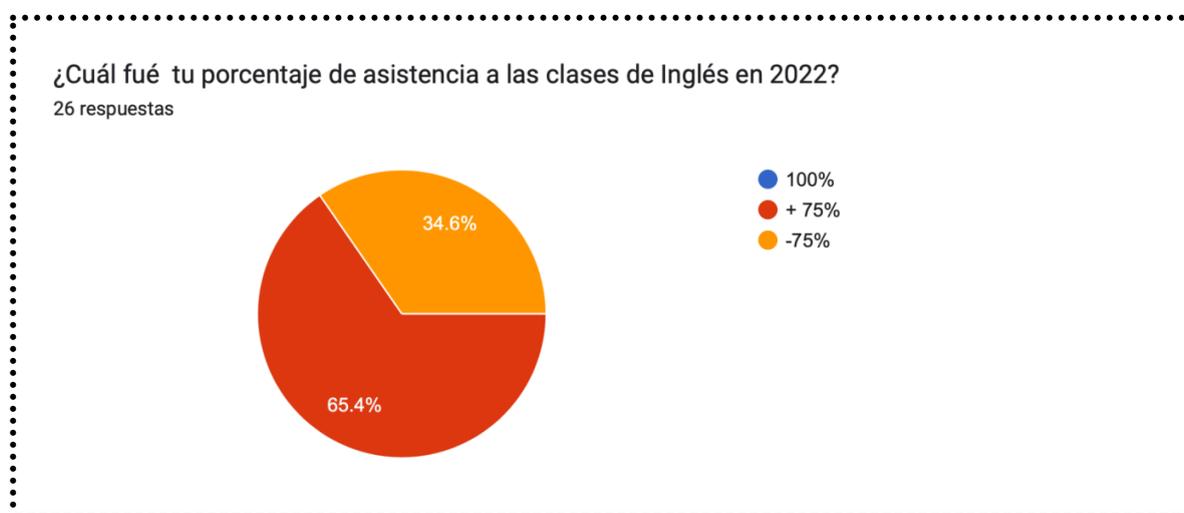
Nota. Tiempo dedicado al estudio por semana

Figura 34*Fines de semanas y feriados*

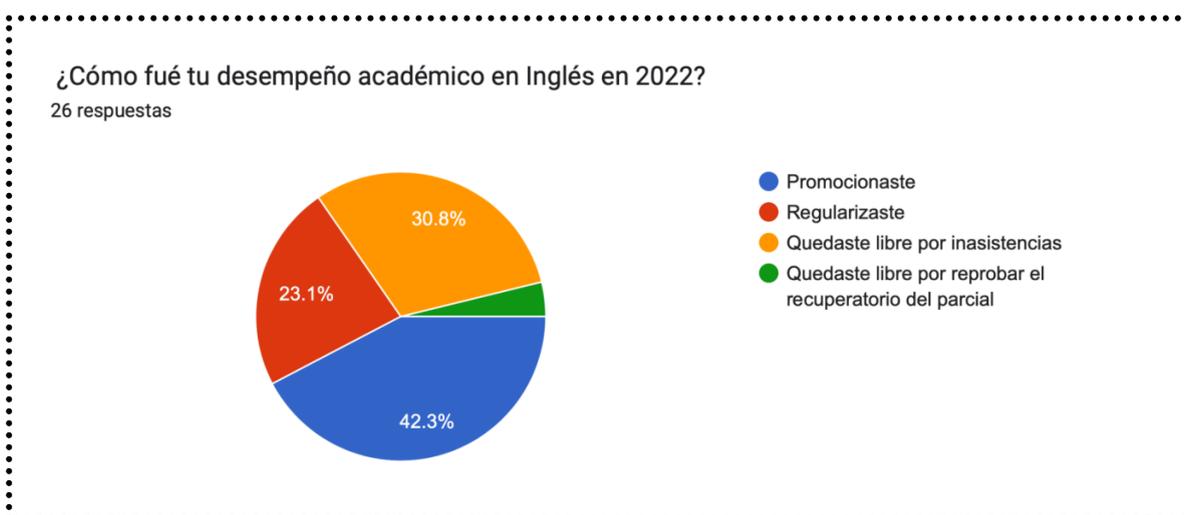
Nota. Si se le dedico tiempo al estudio durante los fines de semanas y los feriados

Figura 35*Estudio en fines de semanas y feriados*

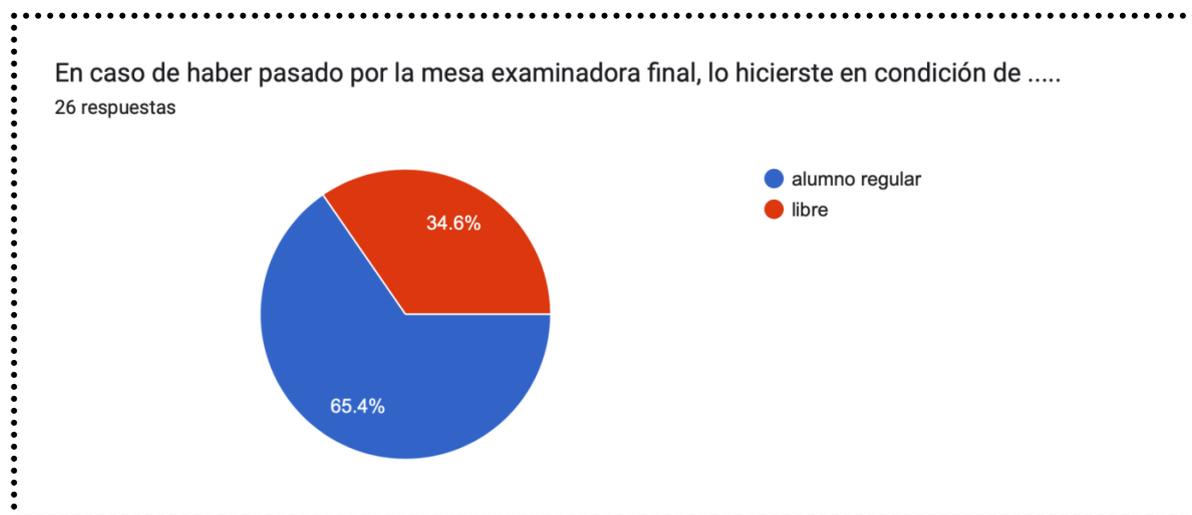
Nota. Tiempo dedicado al estudio durante los fines de semanas y los feriados

Figura 36*Asistencia a las clases*

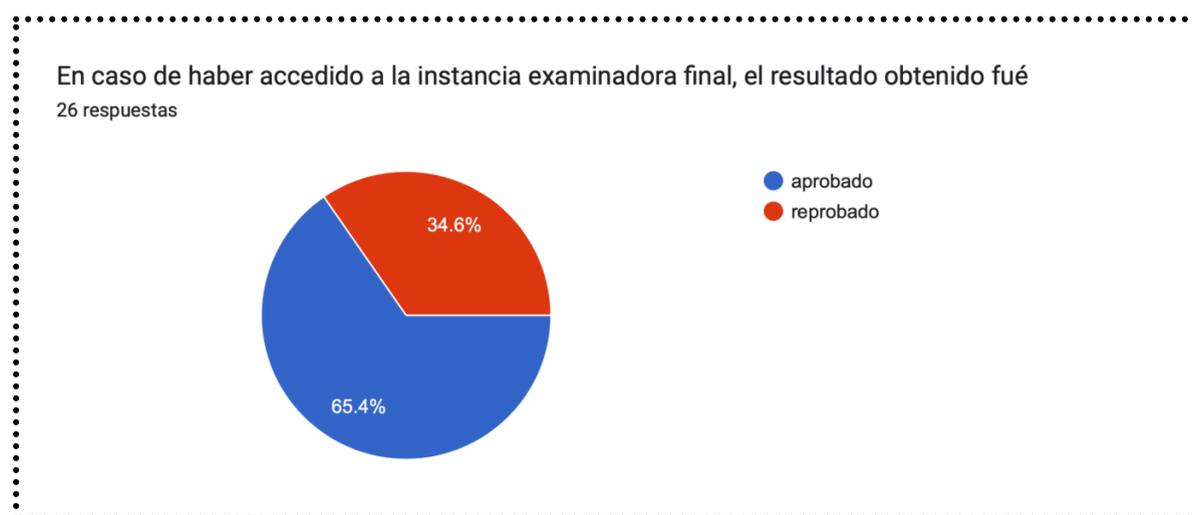
Nota. Porcentaje de asistencia a las clases de Inglés en 2022

Figura 37*Desempeño académico*

Nota. Resultado final de la cursada de Inglés en 2022

Figura 38*Examen Final*

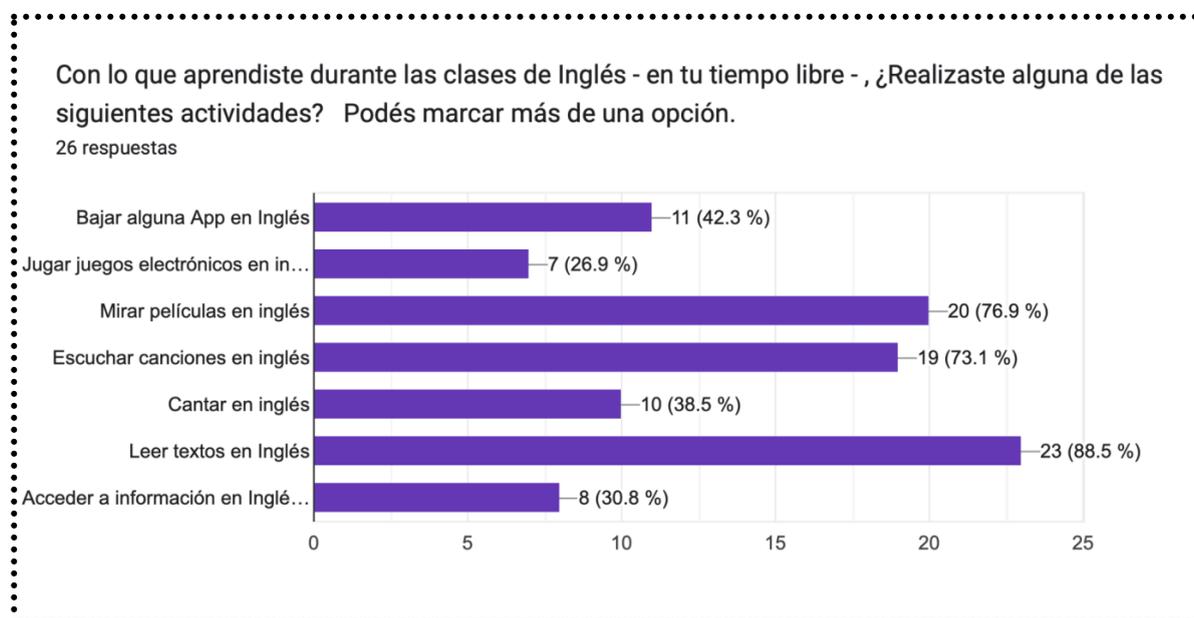
Nota. Determinar la condición al acceder a la mesa examinadora final

Figura 39*Resultado del Examen Final*

Nota: Resultado obtenido en la instancia evaluadora final

Figura 40

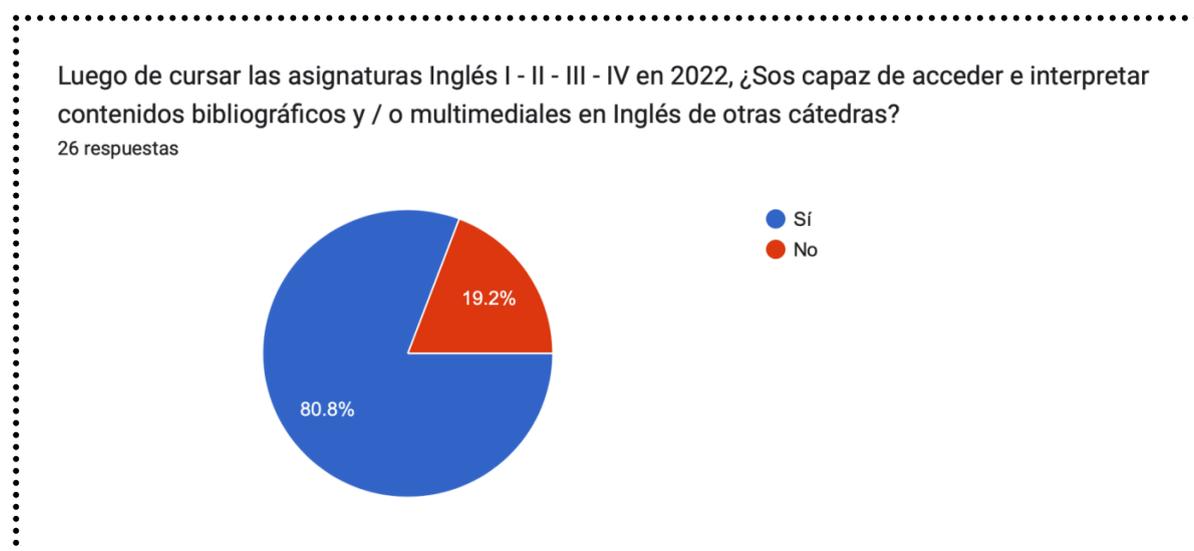
Inglés en el tiempo libre



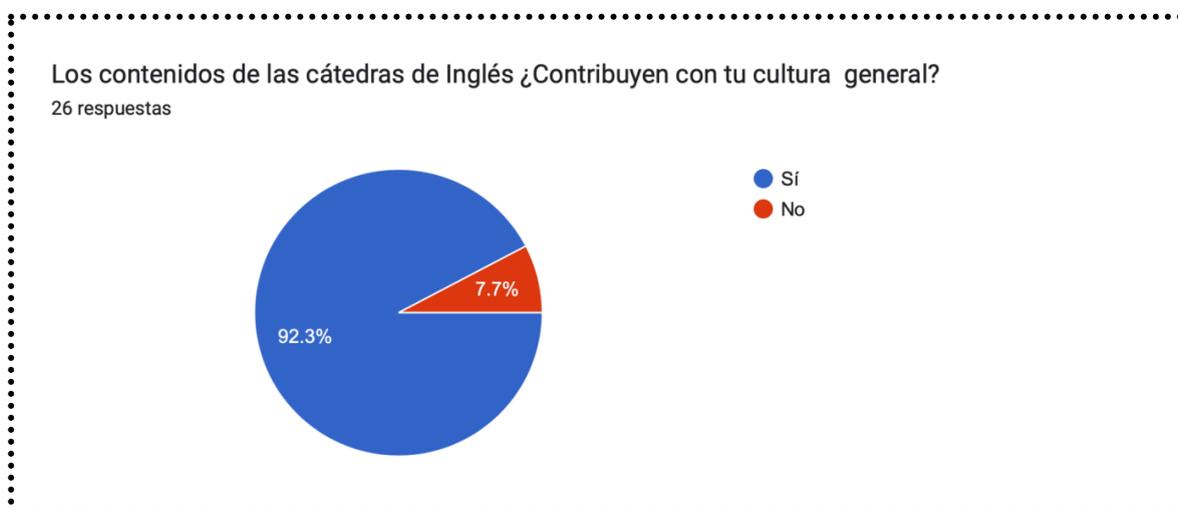
Nota. Actividades realizadas durante el tiempo libre que involucran al inglés

Figura 41

Inglés en otras asignaturas



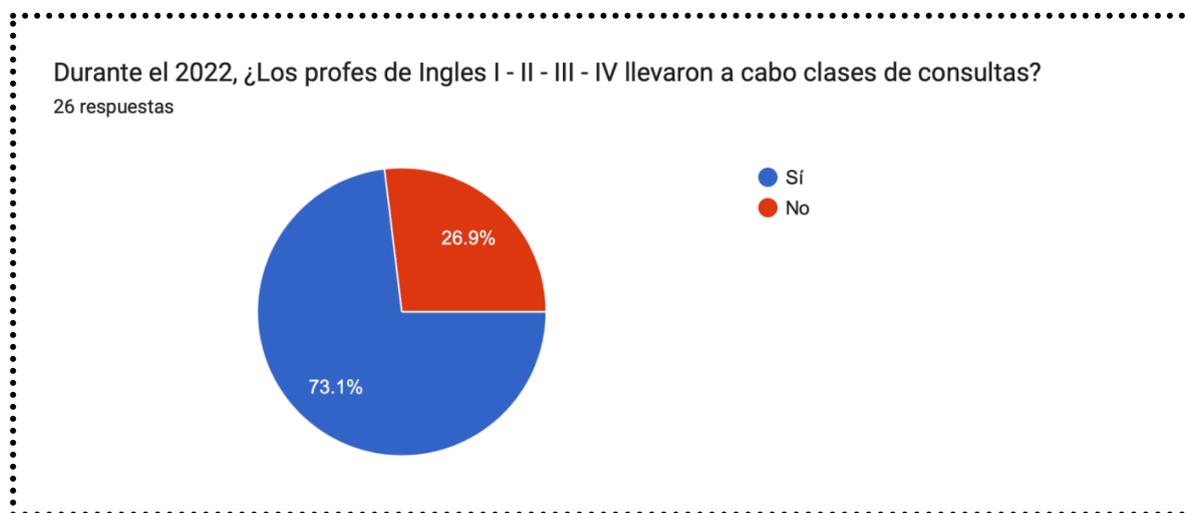
Nota. Contar con competencia en lectocomprensión para abordar material bibliográfico en inglés en otras asignaturas de la carrera

Figura 42*Cultura general*

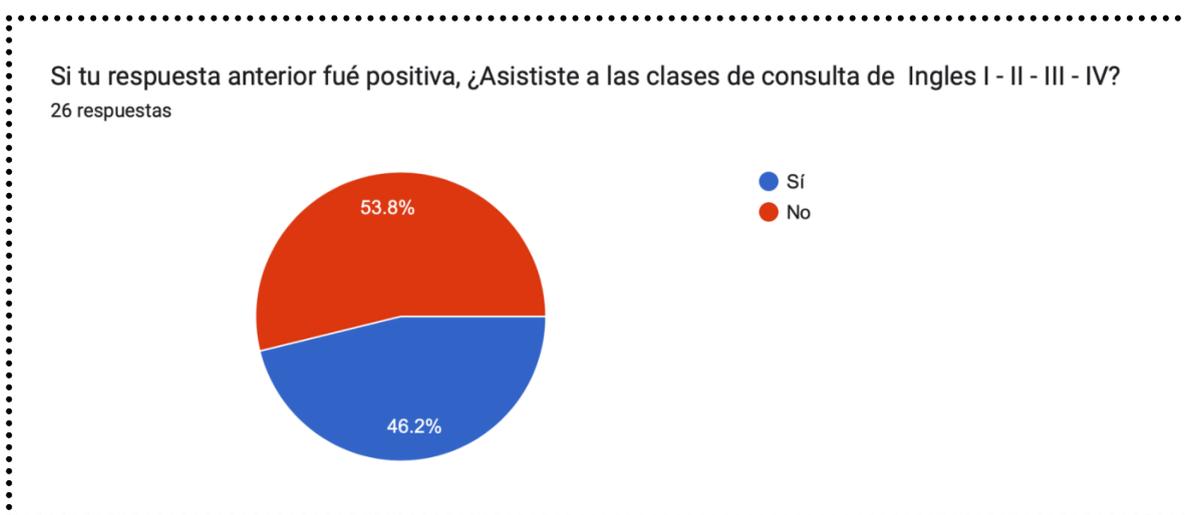
Nota. Determinar la contribución de los contenidos de Inglés a la cultura general

Figura 43*Formación profesional*

Nota: Determinar la contribución de los contenidos de Inglés a la formación profesional

Figura 44*Clases de consultas*

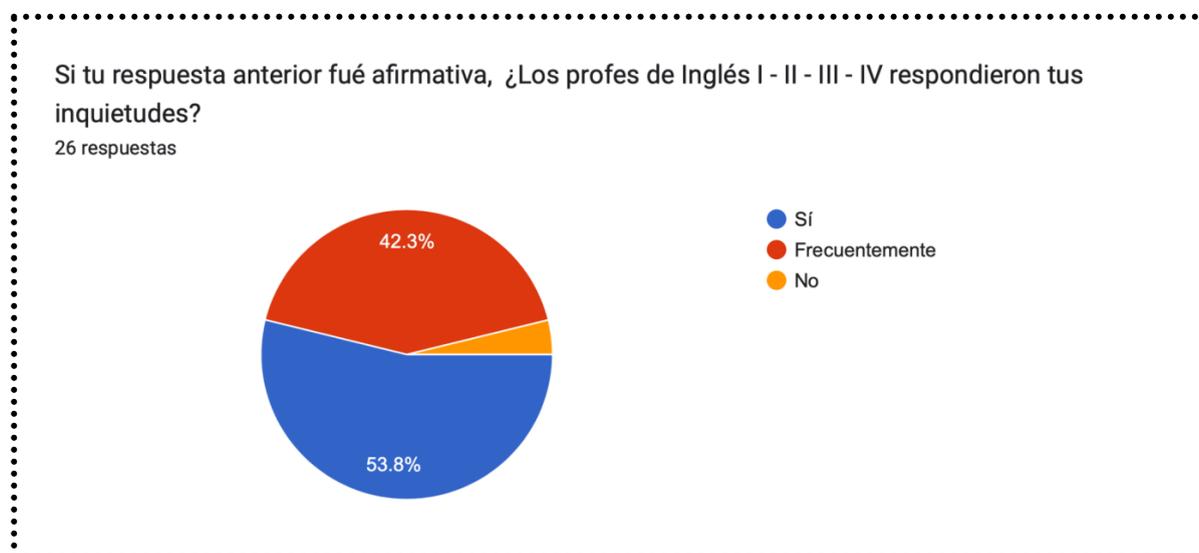
Nota. Determinar si los docentes llevaron a cabo clases de consultas

Figura 45*Asistencia a las clases de consultas*

Nota. Haber asistido a las clases de consultas

Figura 46

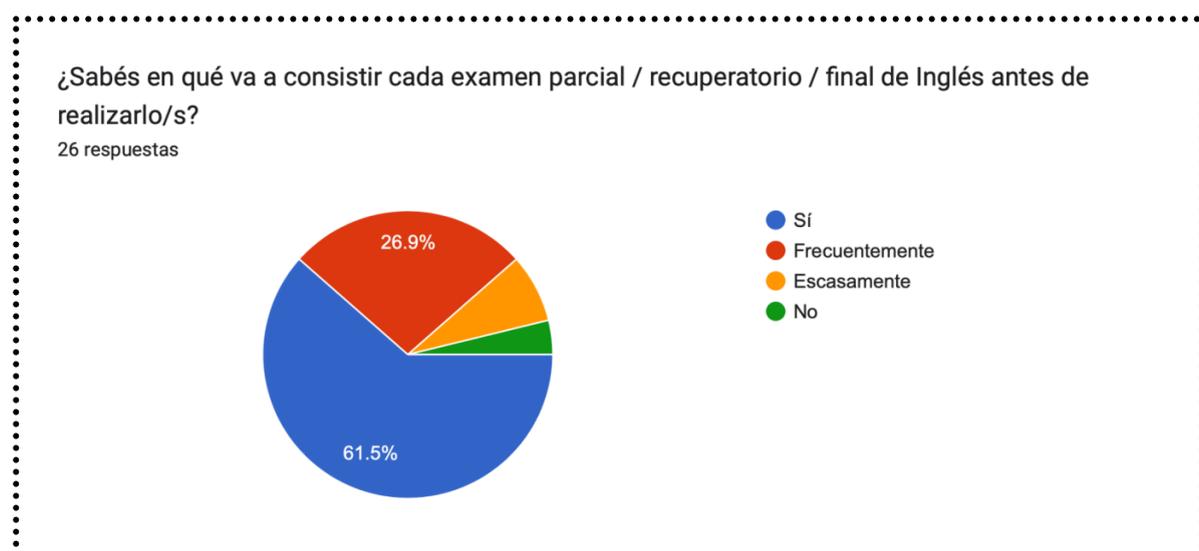
Respuestas a las consultas



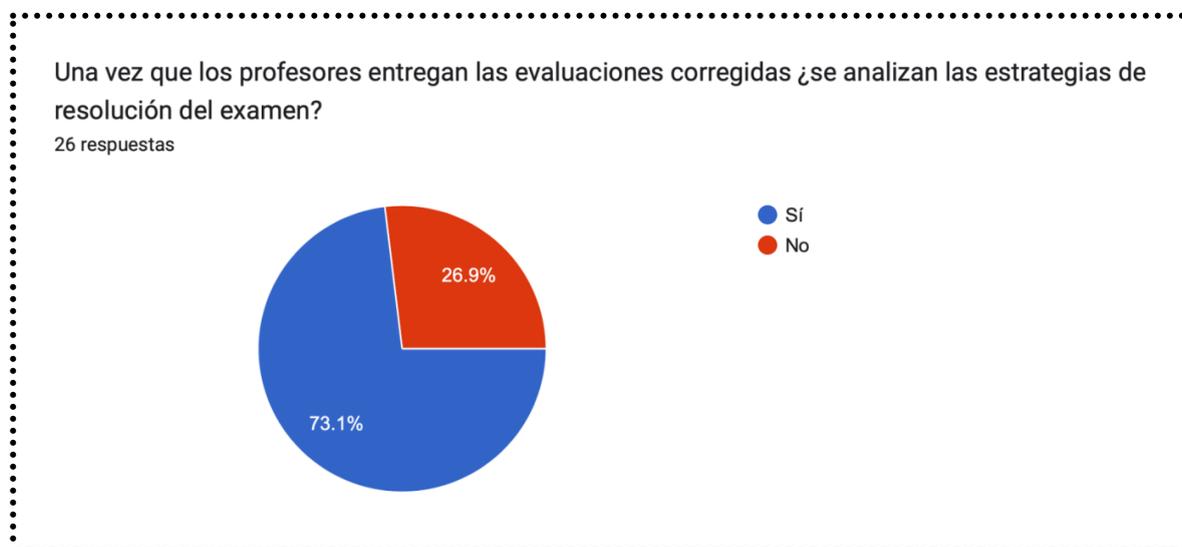
Nota. Haber recibido respuestas por parte del cuerpo docente a las consultas formuladas

Figura 47

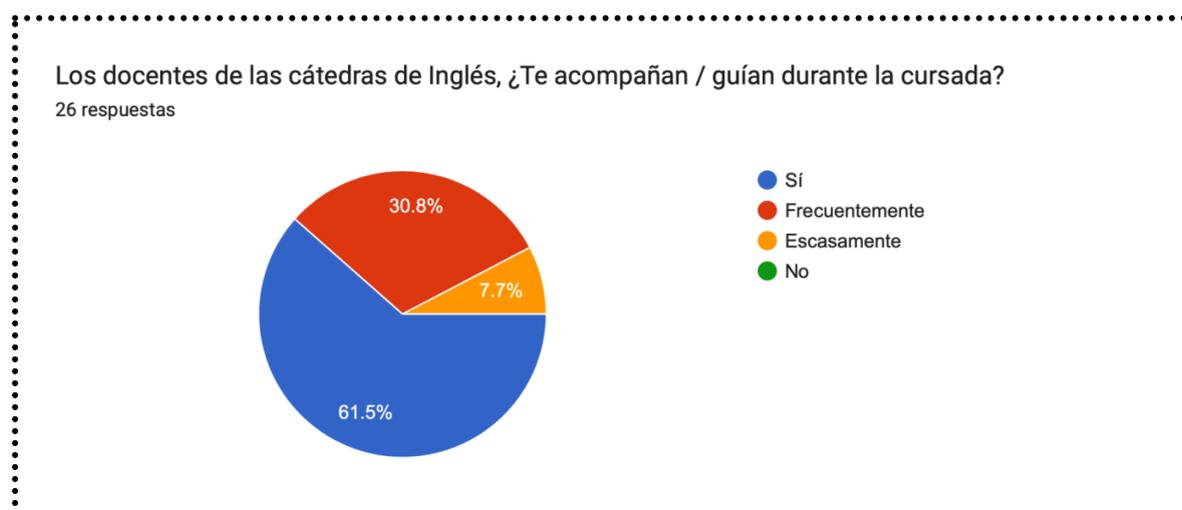
Conocimiento del instrumento de medición



Nota: Tener conocimiento con antelación de cómo se aplicará el instrumento de medición

Figura 48*Metacognición*

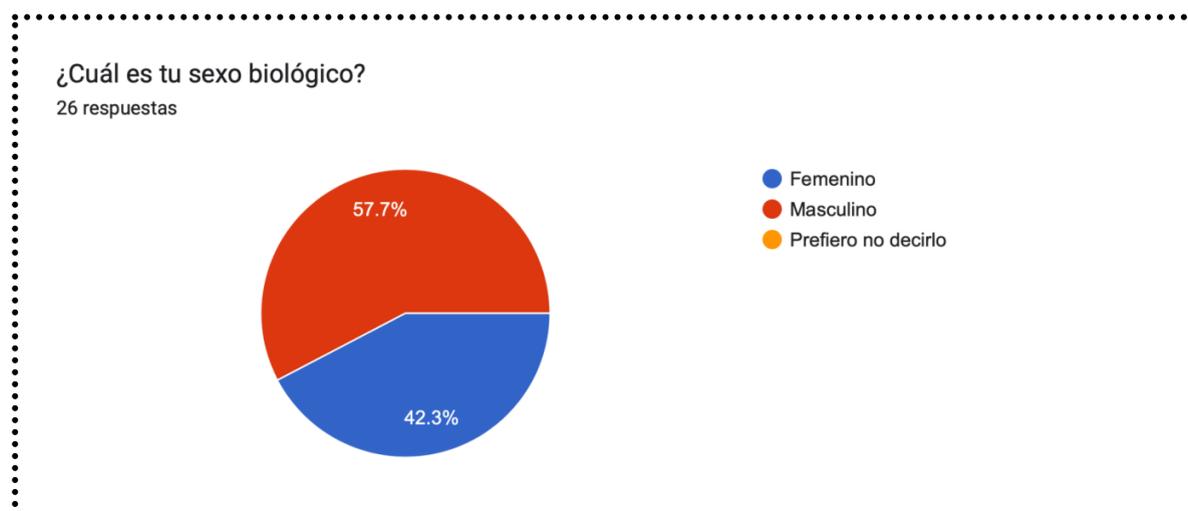
Nota. Determinar si se llevó a cabo la metacognición del examen

Figura 49*Acompañamiento durante la cursada*

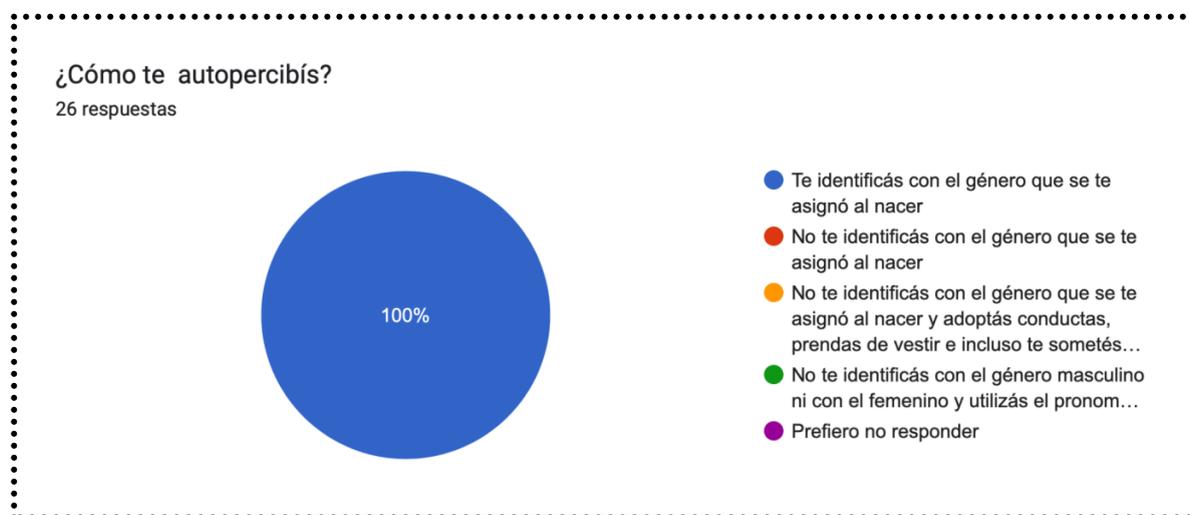
Nota. Haber recibido acompañamiento por parte del cuerpo docente durante la cursada

Figura 50*Visión androcéntrica de la ingeniería*

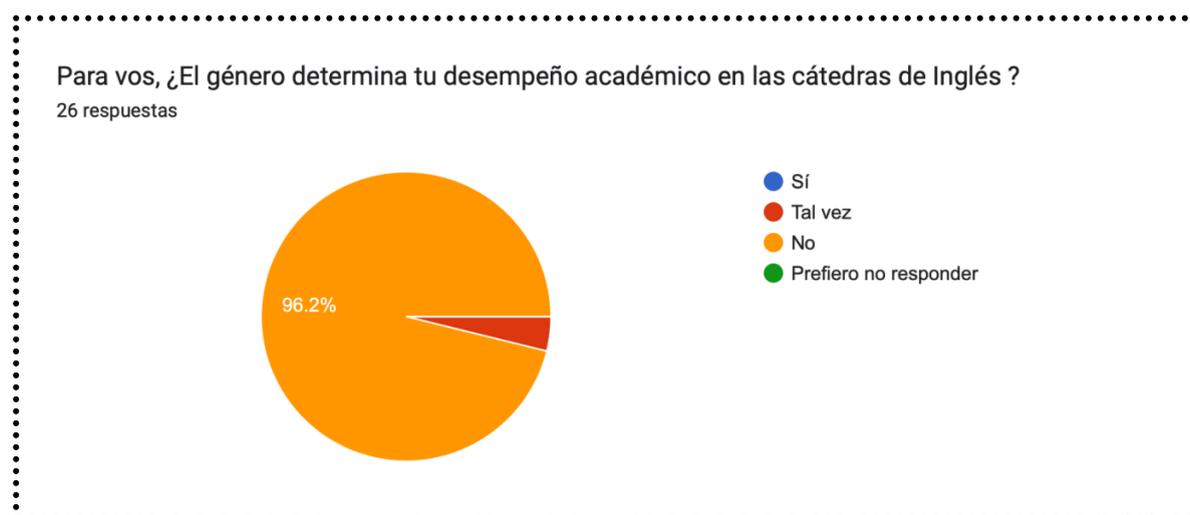
Nota.: Opinión personal que relaciona a la ingeniería con el sexo género masculino.

Figura 51*Sexo biológico*

Nota. Especificación del sexo biológico del encuestado

Figura 52*Autopercepción*

Nota. Autopercepción respecto al sexo género

Figura 53*Género y desempeño académico*

Nota. Relacion existente entre el sexo género y el desempeño académico en Inglés

10-Apéndices:

A-Contenidos del programa de Inglés I en 2022

Clases de Teoría: IFE	Clases de Práctica: IEC
<p>Unidad I: Enfoque de la traducción: Leer, comprender, interpretar. Claves para la comprensión. Técnicas de Traducción. Uso del diccionario.</p> <p>Nivel Contextual: Elementos no verbales que acompañan al texto: tablas, formatos, tipografías, etc. Elementos verbales: títulos, subtítulos, anexos. Copetes, autorías, fechas y lugares.</p> <p>Nivel Textual: Indicadores verbales. Texto: cohesión y coherencia. Organización de la información. Distribución de la información dada y nueva en el texto. Textos de nivel avanzado, de publicaciones técnicas genuinas (manuales, artículos, folletos, etc.) de interés y necesidad para la II.</p>	<p>Unidad I: <u>Estructuras:</u> Verbo “to be”: formas afirmativa, negativa e interrogativa. Formas contraídas y completas.</p> <p><u>Vocabulario:</u> Uso Práctico de la Lengua: Arribar en Londres. Vocabulario: Viajes. Video: En el Hotel.</p>
<p>Unidad II: Artículos. Definido o Determinado “The”. Omisión del artículo. Títulos. Indefinido “a”, “an”. Texto: Shapes & Tools - Formas y Herramientas.</p>	<p>Unidad II: <u>Estructuras:</u> Presente simple: formas afirmativa, negativa e interrogativa. Respuestas corta y completa, formas contraídas y completas. Adverbios de tiempo y lugar. Palabra interrogativa “Whose”. Caso Posesivo. Preposiciones de tiempo y lugar. Pronombres personales (objeto). Pronombres posesivos. Verbos con partícula: “try on”, “go by” .</p> <p><u>Vocabulario:</u> Rutinas.</p>
<p>Unidad III: Sustantivos. Definición. Clasificación Número: Singular/Plural. Tipos de Plurales: Irregulares. Clasificación en: Concreto / Abstracto / Común/ Propio /Colectivo. Sustantivos Clasificación en: Simples / Compuestos Derivados. Uso de: “One”. Caso Genitivo. Texto: Machines at work. Maquinarias</p>	<p>Unidad III: <u>Estructuras:</u> Sustantivos en Plural /-s/ en posición final. Verbos de Rutina. Adverbios de frecuencia. La rutina. La hora. Relatar un día en la vida de...oral y escrito. Tiempo Presente continuo afirmativo, negativo e interrogativo. Contraste entre Presente Simple y Presente Continuo</p>
<p>Unidad IV: Adjetivos. Ubicación dentro de la oración. Clasificación: Calificativos. Cuantificativos: Numerales: Definidos / Indefinidos. Formación del adjetivo. Prefijos / Sufijos de los adjetivos. Clasificación en: Positivos /Comparativos / Superlativos. Comparación de inferioridad. Comparación de igualdad. Casos especiales: Reiteración del comparativo / Enfatizadores. Texto: Science & Technology. Ciencia y Tecnología</p>	<p>Unidad IV: <u>Estructuras:</u> Contraste entre presente simple y presente continuo. Preposiciones de tiempo: “in”, “on”, “at”. Conjunciones: “and”, “but”, “or”, “because”. Indicadores de secuencia: “first”, “then”, “next”, “before”, “after”.</p> <p><u>Vocabulario:</u> Vestimenta. Actividades de tiempo libre. Palabras relacionadas a la música. Párrafos cortos en redes sociales.</p>

<p>Unidad V: Adverbio. Estudio semántico, sintáctico y morfológico del adverbio. Clasificación: Tiempo, de frecuencia, de Modo, de Lugar, de Cantidad o Grado, de Afirmación y Negación. Texto: Energy & Safety Precautions La Energía y Precauciones de Higiene y Seguridad</p>	<p>Unidad V: <u>Estructuras:</u> Cuantificadores: “quite” y “very”. Adjetivos. Números ordinales y fechas. Narración. Un email informal. <u>Vocabulario:</u> Uso de la lengua: Inglés Americano vs Inglés Británico. Expresiones informales. Descripción de un lugar (casa/ciudad) Perderse en la ciudad. Pedir y dar direcciones. Revisión</p>
<p>Unidad VI: Preposiciones. Clasificación: Tiempo. Lugar. Frases verbales. Texto: The Atom & The Molecule. El Átomo y la Molécula.</p>	<p>Unidad VI: <u>Vocabulario:</u> Uso de la lengua: Practical English: Aeropuertos. Planes y Viajes. Video and comprehension activities</p>
<p>Unidad VII: Pronombres. Clasificación: Nominativos, Subjetivos o Personales. Acusativos u Objetivos. Posesivos. Determinativos. Demostrativos. Reflexivos. Interrogativos. Relativos Referentes. Texto: Henry Ford Aplicaciones en celulares Android:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Industrial Engineering ● Engineering 	<p>Unidad VII: <u>Estructuras:</u> Pasado simple. afirmativo, negativo e interrogativo. Verbos regulares e irregulares. verbos: “Have”, “get” or “go”. <u>Vocabulario:</u> A memorable anecdote. Escritura de historia en pasado. Uso de conectores y circunstanciales. Expresiones del tiempo pasado. Relatos anecdóticos en forma oral y escrita. Lectura Extensiva: <i>Frankenstein</i> de nivel A1</p>
<p>Unidad IX: Verbos. <i>Ser Estar:</i> “to be”: afirmativo, negativo, interrogativo. En tiempos: Presente, Pasado y Futuro. Verbo Haber: “There is / There are”. Verbo “Have / Has” Fórmulas Especiales. Tiempos Simples: Presente. Pasado. Futuro. Afirmativo, Negativo e Interrogativo. Tiempos Progresivos o Continuos. Tiempos Perfectos. Tiempos Perfectos Progresivos. El Infinitivo. Gerundios. Modo Imperativo. Verbos Atípicos, Defectivos o Modales. Voz Pasiva – Voz Activa. Verbos en los textos: “From the Ground” Del suelo y “Oil & Gas” Aceite y Gas</p>	<p>Unidad IX: <u>Estructuras:</u> Expresiones de cantidad: “a / an”, “some”, “any”, “a lot”, “much”, “many”. Palabras interrogativas: “How much/ How many”. Contables e incontables. Planes y predicciones: futuro “going to”: formas afirmativa, negativa e interrogativa. <i>be going to</i> para predicciones. <u>Vocabulario:</u> Vacaciones. Oral: Toma de roles: “Organizo unas vacaciones en grupo.”</p>
<p>Unidad X: Conectores. Clasificación de Conectores: Adición, Listado y Enumeración, Resumen y Generalización, Contraste, Resultado o Consecuencia, Propósito, Condición <u>Vocabulario:</u> Correspondencia dentro de la fábrica.</p>	<p>Unidad X: <u>Estructuras:</u> Presente perfecto: formas afirmativa, negativa e interrogativa. Formas contraídas y completas. Verbos irregulares. Contraste: Presente Perfecto vs pasado simple.</p>

B-Contenidos del programa de Inglés II en 2022

Clases de Teoría: IFE	Clases de Práctica: IEC
Presentación de la materia y el modo de trabajo.	Presentación de la materia y el modo de trabajo. Revisión de contenidos previos: Presente simple. Word order in questions. Presente continuo. Preposiciones de lugar. Vocabulario: Frases verbales. La ropa. Adjetivos de personalidad y descripción física.
Categorías de palabras: artículos, sustantivos y pronombres. Categorías de palabras: adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones. Clasificación.	Producción escrita: texto descriptivo en primera persona y en tercera persona del singular. Lenguaje en situación: En el hotel. Hacer un check-in. Reservar habitación.
Repaso de Nouns. Texto Industrial Engineering career paths	Revisión de tiempos presentes. Descripción de personas y eventos. Preposiciones de lugar.
Nouns: Countable & Uncountable Nouns / Quantifiers Newton's Law & Laws of Thermodynamics	Estructuras gramaticales: pasado simple verbos regulares e irregulares. Pasado continuo. Preguntas sin auxiliares. Conectores de tiempo y de secuencia. Preposiciones de tiempo y lugar.
Adjetivos y Adverbios. Adjetivos Comparativos	Vocabulario: Vacaciones. Palabras interrogativas. Frases verbales. Producción escrita: Narración en pasado.
Preposiciones de Tiempo y Preposiciones de Lugar. Compendio. How do Planes Fly?"	Escritura de texto informal. Características y formatos.
Tiempos del Presente Statics & Dynamics	Revise and check. Repaso integrador de unidades I y II
Tiempos del pasado. Texto: Empire State Building. Tiempos Verbales: presente, pasado y futuro. Tiempos simples: Presente, Pasado, Futuro. Forma afirmativa, negativa e interrogativa.	El tiempo pasado continuo. Mixtura con tiempo simple para relato de anécdotas. Lectura comprensiva. Producción oral relacionada a las últimas vacaciones.
Tiempos Futuros. Texto: Elon Musk	Estructuras gramaticales: Presente continuo "for future arrangements". Be going to para planes y predicciones. Predicciones: will / won't. Promesas, ofrecimientos, decisiones: will / won't. Diálogo en un negocio. Frases comunes y conectores.

Infinitivos. Gerundios	Vocabulario: Aeropuerto. Verbos + preposiciones. expresiones de parafraseo. Producción escrita: e-mail sobre planes futuros. Lenguaje en situación: problemas en el restaurante. Ordenar comida. Expresar una queja.
Modo Imperativo	Estructuras gramaticales: Presente perfecto: <i>ever, never, yet, just, already</i> . Pasado simple vs. Presente Perfecto.
Modo Imperativo. Documento colaborativo. Glosario.	Adjetivos comparativos <i>as...as. / less... than....</i> Adjetivos superlativos. Cuantificadores.
Frases verbales	Vocabulario: Vestimenta. Frases verbales. Expresiones de tiempo. Adjetivos opuestos. Adjetivos descriptivos (ciudades). El cuerpo y la salud.
Voz activa y pasiva. Texto Primera Guerra Mundial	Review of present, past and future. Repaso Unidades III y IV
Artículo: Artista Urbano: Pothole Artist	Condicionales tipo 1. Usos y combinación de tiempos.
Voz pasiva en todos los tiempos. Consolidación de Voz Activa y Pasiva en todos los tiempos verbales	Condicionales tipo 2. Usos y combinación de tiempos. Estructuras gramaticales: Usos del infinitivo. Gerundios. Verbos modales: <i>have to, don't have to, must, mustn't</i> .
Consolidación de Tiempos Verbales	Vocabulario: Hábitos y costumbres. Actividades recreativas. Modificadores. Preposiciones de movimiento.
Obligaciones y Requerimientos	Producción escrita: Blog. Lenguaje en Situación: en la farmacia.
Higiene y Seguridad. Causa y Efecto.	Revisión. Condicionales - tipo 1 y tipo 2-. Vocabulario: Deportes. Frases verbales. "Collocations" Combinaciones de verbos más preposición.
Producción I	Expresiones de movimientos.
Producción II	Expresiones de similitud.
Obligaciones y requerimientos	Producción escrita: Comentario en una página web.
Verbos Modales en la Industria	Revise and check. Repaso unidades V y VI
Escala de Probabilidad. La Agroindustria	Estructuras gramaticales: Presente perfecto -for/since-. presente perfecto vs. pasado simple.

Oraciones condicionales.	Adverbio Cuantificadores. Vocabulario: Animales. Fobias. Producción escrita: biografías.
Tipos de condicionales estructura, significado, usos. Tipo: 0, I, II, III y mixtos.	Estructuras gramaticales: Voz pasiva. <i>Used to</i> . Frases verbales.
Cláusulas introductorias de condicionales. Casos de inversión. Estructura y significado	Reporte indirecto. Preguntas sin auxiliar. Vocabulario: Invenciones.
Artículo Científico. Consolidación inversión del Sujeto	General revision of topics. General revision of topics.
Repaso Integrador	Oral practice. Repaso Integrador Unidades I a la VIII

C-Contenidos del programa de Inglés III en 2022

Clases Teóricas: IFE	Clases Prácticas: IEC
Presentación de la materia Clase Inaugural Classroom Industrial Engineering	Unit I <u>Family life. Relationship</u> Estructuras: Present Simple and Continuous
Unit I <u>Technology in Use I</u>	Action and non-action verbs.
Expresiones con: <i>allow, enable, permit, ensure, prevent</i> . Verbos de movimiento. Verbos y adjetivos que describen ventajas.	Future forms: Present Continuous, going to, will/won't.
<u>Technology in Use II</u>	Vocabulario: Relationship, family, adjectives of personality.
Zero CO2	Producción escrita: A friend 's profile.
Short story by Asimov	Practical English: Meeting the parents
Oral Presentations Zero CO2 + Asimov	Unit II <u>Spend or Save? Changing lives</u> Estructuras: Present Perfect and Past Simple.
Unidad II: <u>Materials and Technology</u> . Materiales comunes. Categorías de materiales: <i>consist of, comprise, made of, made from, made out of</i> .	Present Perfect Simple + for / since.
Short Story <i>The Feeling of Power</i>	Reading, Speaking and Listening: Money.
Unidad III: <u>Components and Assemblies</u> Formas y figuras 3D. Descripción de maquinarias. Técnicas de manufactura.	Present Perfect Continuous. Reading, Vocabulary and Speaking. Revise and check: Unit 1

Short Story “ <i>Left to Right</i> ”. “ <i>The Latest News</i> ” Tesla vs Ford	Vocabulario: Phrases related to Money and Business. Strong Adjectives.
Larry Walters - The Lawn Chair Pilot	Producción escrita: An email: Changes in my life.
Oral Presentations	Repaso Unidad II
Unit IV: <u>Engineering design I</u>	Cuestionario escrito Aula Moodle
Dibujos técnicos. Dimensiones y precisión en la medición	Unit III: <u>Transport. Race across London. Stereotypes.</u> Reading activity
Short Story “ <i>The Secret Sense</i> ”	Actividades orales. Metacognición de las actividades propuestas
<u>Engineering design II</u>	Estructuras: Comparatives and Superlatives. Articles: a/an, the, no article.
Short Stories in The Media	Vocabulario: Transporte. Collocation: verbs/adjectives + prepositions. Producción escrita: An Article for a magazine. Transport in my city
Dibujos técnicos. Dimensiones y precisión en la medición	Unidad IV <u>Unidad IV: Failure and success. Modern manners?</u> Estructuras: Modal verbs: can, could, be able to. Reflexive pronouns.
Oral Presentations	Modals of obligation: must, have to, should. Ejercicios gramaticales
Unit V: <u>Breaking Point I</u>	Vocabulario: Failure and success. -ed, ing adjectives: Manners.
Breaking Point II	Phone language. Producción escrita: Telling a Story.
Unit VI: Technical development	Oral activity: Giving my opinion. Tips for learning English outside class.
Unit VII: <u>Procedures and precaucion I</u> Precauciones de higiene y seguridad.	Repaso Unidades III y IV
<u>Procedures and precaucion II.</u> Legislaciones y estándares. Instrucciones y señales.	Cuestionario escrito en Aula Moodle
Oral Presentations	Unit V <u>Sporting superstitions</u> Estructuras: Past tenses: Past Simple, Past Continuous, Past Perfect.
Unit VIII: <u>Monitoring and control</u> Sistemas Automatizados. Parámetros de medición. Tendencias. Cálculos y aproximaciones.	Estructuras y usos: <i>Usually</i> and <i>used to</i> . Vocabulario: Sports. Relationships. Reading and Vocabulary: Relationships. Producción escrita: A film review.

Clase de repaso	Vocabulario: Sports. Reading & Speaking activities: Sporting Superstitions.
-----------------	---

D-Contenidos del programa de Inglés IV en 2022

Clases Prácticas	Clases Teóricas
Behind the scenes. Reading. Grammar: Passive..	Theory and Practice
Vocabulary. Listening. Speaking	Theory and Practice
Writing: A film review.	Novela: <i>Frankenstein</i> by Mary Shelley Chapters I -II
Every picture tells a story. Reading. Grammar: Modals of deduction.	Pushing the Boundaries I
Vocabulary. Reading. Listening.	Pushing the Boundaries II
Live and Learn. Vocabulary.	Áreas de la Ingeniería Posteo de Material de Estudio y Actividades Obligatorias en la Plataforma Google Classroom.
Speaking. Listening. Reading.	Novela: <i>Frankenstein</i> by Mary Shelley Chapters III - IV
Grammar: First Conditional and Future time clauses + when, until, etc. Reading and Speaking	Careers in Engineering Applying for a Job
The hotel of Mum and Dad. Grammar: Second Conditional.	Letter of Application
Vocabulary. Listening. Speaking.	Job Advertisement, CV and Company Structure.
The Right Job for you. Vocabulary. Grammar: Gerunds and Infinitives.	Novela: <i>Frankenstein</i> by Mary Shelley Chapters V- VI
Reading. Listening. Speaking. Writing: A covering Email	Contabilidad y Finanzas Accounting and Finance in a Changing World
Have a nice day! . Vocabulary. Reading. Speaking. Grammar: Reported Speech.	Establishing Accountancy Worldwide.
Reading. Listening. Speaking. Writing: An email of complaint.	Accountancy
Lucky encounters. Listening. Speaking. Grammar: Third Conditional. .	Novela: <i>Frankenstein</i> by Mary Shelley Chapters VII - VIII

Reading. Speaking. Vocabulary.	International Financial Reporting Standards
Digital detox. Vocabulary. Listening. Speaking.	Start Up Capital
Grammar: Quantifiers. Reading. Speaking	Options Trading: Porsche vs VW
Writing: An article. Advantages and Disadvantages.	Exámenes de Práctica: Anglia A1 Practical English y Anglia Business Intermediate Level
Idols and Icons. Reading.	Novela: <i>Frankenstein</i> by Mary Shelley Chapters IX
Grammar: Relative Clauses. Speaking.	Examen de Práctica: TOEFL Reading Strategies.
Listening. Speaking. Vocabulary and Pronunciation.	Examen de Práctica: TOEFL: Listening and Writing
Presentación Examen PET.	Getting Ready to become Professionals