

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

TRABAJO FINAL DE TESIS:

**“FACTORES CONDICIONANTES DE LA CULTURA Y LA
LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LA
LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO DEL NIVEL
MEDIO DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE ADULTOS
DE BARRIOS PERIFÉRICOS DE FLORENCIO VARELA.”**

MAESTRANDO: ADRIANA MARÍA HELVER

DNI 18087366

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN: DRA. SILVANA JULIETA
BARBONI

Sr. Director de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes,
Dr. Eduardo Hourcade:

Silvana Julieta Barboni, Magister en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Reading del Reino Unido **CERTIFICA:** que el trabajo presentado por Adriana María Helver titulado **“FACTORES CONDICIONANTES DE LA CULTURA Y LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO DEL NIVEL MEDIO DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE ADULTOS DE BARRIOS PERIFÉRICOS DE FLORENCIO VARELA”**, tras la fase de investigación y redacción, está terminado y revisado, considerándolo apto para ser defendido ante tribunal que ha de juzgarlo.

La Plata, 30 de agosto de 2013

Fdo. Silvana Julieta Barboni

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi directora de tesis, la Profesora Mg. Silvana Julieta Barboni, por su dedicación, su constante apoyo y sus consejos, que han sido siempre una fuente de luz en la elaboración de este trabajo.

También, toda mi gratitud a la Profesora Susana Gallardo, por abrirme las puertas de la institución que dirigía durante mi investigación, el CEBAS N° 13 de Florencio Varela, espacio educativo en el que dejó su marca inestimable de trabajo y dedicación luego de jubilarse.

Desde el corazón, quisiera dar las gracias a mi madre, Blanca Martínez, quien ha dedicado su vida a la educación de adultos, involucrándose con un profundo compromiso en ella, lo cual ha sido una fuente de inspiración para mi desarrollo profesional en ese campo.

Por último le doy las gracias a mis cuatro hijos, Camila, Ignacio, Magdalena y Amanda, por la paciencia que me han tenido en los tiempos difíciles y por enseñarme cada día a no permitir que se roben nuestros sueños.

ÍNDICE

- AGRADECIMIENTOS.....	3
-ÍNDICE.....	4
-PALABRAS INICIALES: “Una pedagogía sensible al contexto”.....	8

PRIMERA PARTE

CONCEPCIONES PRELIMINARES

Capítulo I: *El desarrollo de las ciencias del lenguaje y su incidencia en la enseñanza de segundas lenguas*

Introducción.....	16
1.1 La gramática tradicional.....	17
1.2 Las teorías estructuralistas.....	20
1.3 El paradigma generativista.....	22
1.4 La noción de contexto y el modelo funcional.....	25
1.5 La pragmática y el análisis del discurso: hacia una perspectiva crítica.....	31
1.6 Conclusión.....	37

Capítulo II: *La didáctica de segundas lenguas en siglo XXI y sus antecedentes interdisciplinares*

Introducción.....	39
2.1 La dimensión constructivista y sus antecedentes.....	40
2.2 El sentido y la motivación en el aprendizaje.....	49
2.3 La educación popular y las teorías poscoloniales.....	52
2.4 Del método al estado de pos-método.....	60
2.5 Conclusión.....	64

SEGUNDA PARTE

LA ESCUELA SECUNDARIA DE ADULTOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

Capítulo III: *La inserción de los adultos en la escuela secundaria*

Introducción	66
3.1 El adulto y la educación.....	68
3.2 La educación de adultos en América Latina: un poco de historia.....	72
3.3 Antecedentes de la escuela secundaria de adultos en la República Argentina.....	79
3.4 La diversidad de ofertas de enseñanza secundaria para adultos en la actualidad.....	82
3.5 Conclusión.....	85

Capítulo IV: *La lengua extranjera en el contexto de la educación de jóvenes y adultos*

Introducción	87
4.1 La presencia del espacio curricular de inglés en el nivel Secundario de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires.....	88
4.2 El sujeto adulto y el aprendizaje de la lengua extranjera: factores biológicos y psicológicos.....	94
4.3 El aprendizaje de la lengua inglesa en la secundaria de adultos y sus implicancias.....	98
4.4 Conclusión.....	102

TERCERA PARTE

UN ABORDAJE DE INVESTIGACIÓN EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA

Capítulo V: *El centro especializado de bachillerato para adultos con orientación en salud*

Introducción	104
5.1 Origen de los CEBAS.....	105
5.2 Estrategia pedagógica de los CEBAS para la profesionalización.....	107
5.3 El CEBAS N° 13 de Florencio Varela: un contexto muy particular.....	110
5.4 Conclusión.....	116

Capítulo VI: *Un enfoque integrado*

Introducción	117
6.1 Primera observación directa y confirmación de objetivos y preguntas de la investigación en el contexto elegido.....	117
6.2 Entrevistas piloto y definición de la metodología.....	120
6.3 Segunda inmersión en el campo y determinación de la muestra.....	124
6.4 Aspectos éticos a considerar.....	127
6.5 Conclusión.....	129

CUARTA PARTE

ANÁLISIS

Capítulo VII: *Los relatos*

Introducción	130
7.1 María del Carmen (entrevista n° 1).....	131
7.2 Amanda (entrevista n° 2).....	136
7.3 Magdalena (entrevista n° 3).....	140
7.4 Verónica (entrevista n° 4).....	144
7.5 Marina (entrevista n° 5).....	146
7.6 Ignacio (entrevista n° 7).....	149
7.7 Ofelia (entrevista n° 8).....	153
7.8 Marcelo (entrevista n° 10).....	155
7.9 Pilar (entrevista n° 11).....	158
7.10 Camila (entrevista n° 12).....	161
7.11 Gladys (entrevista n° 13).....	163
7.12 Victoria (entrevista n° 14).....	166
7.13 Emilia (entrevista n° 16).....	168
7.14 Blanca (entrevista n° 17).....	170
7.15 Conclusión.....	172

Capítulo VIII: *Unidades de significado y categorías*

Introducción	173
8. 1 Factores ambientales hallados.....	176
- 8.1.1 Contexto educativo.....	176
- 8.1.2 Contexto social.....	181
8.2 Preconceptos y creencias propias manifestadas por los alumnos entrevistados.....	184
- 8.2.1 Preconceptos que manifiestan los alumnos adultos al ingresar a la escuela media vinculados al ámbito motivacional en el aprendizaje de la lengua extranjera.....	184
- 8.2.2 Preconceptos que manifiestan los alumnos adultos al ingresar a la escuela media vinculados a la lengua inglesa y su representación lingüística e ideológica.....	191

Capítulo IX: *Conclusiones finales*

9.1 Factores condicionantes de la lengua y la cultura materna en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	195
9.2 ¿Qué nos revelan los discursos de los alumnos adultos que ingresan al primer año del CEBAS N° 13 de Florencio Varela?.....	197

BIBLIOGRAFÍA	204
---------------------------	-----

ANEXOS

1- Guía y modelo de cuestionario para las entrevistas piloto.....	212
2- Transcripciones de las entrevistas piloto.....	214
3- Guía y modelo de cuestionario para las entrevistas de la investigación.....	326
4- Transcripciones de las entrevistas de la investigación.....	328
5- CD con audios.....	455

PALABRAS INICIALES

“UNA PEDAGOGÍA SENSIBLE AL CONTEXTO”

Hablar de la presencia de diferentes factores pertenecientes a la lengua y la cultura materna y de su incidencia en el aprendizaje de las segundas lenguas acarrea una serie de implicancias no solamente pedagógico-didácticas sino también políticas. Cuando agregamos en nuestra agenda pedagógica el hecho de que estamos trabajando con el nivel medio de adultos y, lo que es más, adultos de barrios periféricos de Florencio Varela, estas implicancias adquieren una multiplicidad de dimensiones que no hacen más que denotar la complejidad y la importancia de una situación de enseñanza muy particular que no puede simplificarse como una simple proyección de otros ámbitos de enseñanza a los que la literatura les ha dedicado, específicamente, gran cantidad de tiempo.

Una perspectiva de profundo contenido pedagógico-didáctica es el punto de partida para concebir el análisis de una realidad áulica en la cual tenemos que tener en cuenta, para comenzar, que aprender una lengua, en general, ya de por sí, es aprender esencialmente a significar, proyectándose cada individuo desde sus diferentes representaciones sociales. Halliday lo define claramente en su trabajo *El lenguaje como semiótica social*: “El lenguaje es la habilidad de ‘significar’ en los tipos de situación o contextos sociales que son generados por la cultura.” (Halliday, 1979:49)

En otras palabras, el aprendizaje de la lengua, como construcción individual y social, no es el aprendizaje de un código homogéneo y aislado para la comunicación, es mucho más que eso. Es el desarrollo de una compleja forma de significar el mundo desde diferentes lugares sociales, lo cual implica una compleja forma de aprender desde diferentes lugares sociales, ya que la lengua es, por excelencia, instrumento de aprendizaje, sobre todo en el entorno de la enseñanza escolar.

Todo esto implica adoptar una postura acerca de lo que es la lengua y su enseñanza vinculadas con la cultura, basándonos en un recorrido histórico, como ejercicio foucaultiano, que nos permita comprender mejor el estado actual de la cuestión: desde qué lugar estamos mirando y cómo llegamos a este lugar. Haciendo, por supuesto un recorte relevante, para este trabajo más bien arqueológico y no de un progreso cronológico

creciente al estilo de la historia tradicional, nos encontraremos, por cierto, con ciertas discontinuidades en su desarrollo, que permitirán entender aun más nuestra postura epistemológica.

Tomando como referencia el siglo veinte y lo que va del siglo veintiuno, podemos ver que el desarrollo de las ciencias del lenguaje ha generado una esfera de influencia muy importante en la didáctica de la lengua. Desde la gramática tradicional y los modelos estructuralistas tanto de Saussure y Courtenay, en Europa, como de Sapir y Bloomfield, en América, se piensa en un modelo de lenguaje como *sistema* que, si bien, es sumamente riguroso y bien delimitado, resulta ser una perspectiva muy simplificadora y parcial. A partir del modelo mentalista de Chomsky se comienza a notar la insuficiencia de este fuerte enfoque sistémico y autores como Halliday (1979), Malinowsky (1935) y Firth (1957) ponen la mirada en el contexto situacional y social como fuentes de codificación en el aprendizaje de la lengua. Autores como Fairclough (1989) y Widdowson (1978), desde el prisma de la pragmática y el análisis del discurso, profundizan estas concepciones integrándolas al ámbito educativo como campo no sólo de aplicación, sino también de generación de teorías.

Es en este punto del recorrido que el pasaje del concepto de lengua como sistema delimitado y homogéneo, al lugar dinámico de las relaciones intersubjetivas se consolida. El *discurso*, es decir, el espacio de intercambio de significados que se construyen desde lo social, comienza a adquirir una vital importancia sobre todo dentro de los espacios de aprendizaje de la lengua, en donde los procesos interaccionales son claves, lo cual lleva a delinear al estudio sociolingüístico como una didáctica de la lengua que va a ir integrando otras disciplinas.

Los aportes de la sociología, la filosofía, la historia, la antropología, las ciencias políticas y la psicología enriquecen esta mirada más completa y compleja. Trabajos como los de Basil Bernstein (1964), dentro de la sociología del lenguaje, y estudios culturales como los de Pierre Bourdieu (1990), por un lado, así como las concepciones de pensadores posestructuralistas como Foucault comienzan a hacer foco en un estudio de la lengua dentro del espacio de las estructuras sociales y las representaciones del mundo: la *ideología*.

Autores como van Dijk (1984) y Fairclough (1989) desarrollan aportes muy enriquecedores desde el análisis crítico del discurso respecto de esta nueva dimensión.

Sin embargo, ya desde principios del siglo veinte, con los estudios desarrollados por el soviético Voloshinov (1929), estas concepciones, venían gestándose generando otros puntos de intersección, para poder ser rescatadas mucho tiempo después. Desde una perspectiva marxista, Voloshinov plantea la preocupación por estudiar la lengua a partir de los problemas ideológicos y de representación del mundo, ampliando así el objeto de estudio, a diferencia del estructuralismo y el generativismo que proponen limitarlo. La ideología, como conciencia social en lugar de individual, da forma a la manera de relacionarnos con el mundo a través de la lengua y se va formando en esa interacción, según sus estudios. Otros representantes de la escuela soviética, como Vigotsky (1988), Luria (1973) y Rubinstein (1967), desde la psicología dialéctica, también resaltan la importancia de la impregnación social tomando a la institución educativa como artífice en los procesos de intercambio de ideas grupales en donde la construcción del imaginario sociocultural se experimenta a través del aprendizaje. Para ellos el valor de la palabra para consolidar las estructuras del aparato de representación psicológico es fundamental.

Desde una lente similar, Wallon (1975), perteneciente a la escuela de la psicología genético dialéctica francesa, no sólo reafirma los postulados de la escuela soviética, sino también incorpora el valor de la emoción como elemento fundamental en el paso de lo orgánico a lo psíquico para lograr procesos de aprendizaje positivos. Según esta mirada la afectividad no puede ser dissociada del pensamiento en el proceso de enseñanza ya que cargaría de artificialidad a los procesos cognitivos. Es por eso que considera de suma importancia el trabajo docente centrado en la motivación, que se acerque a la realidad vital que preocupa al alumno, ya que de este modo se podría construir un aprendizaje más sólido, ya no desde lo arbitrario y lo impuesto, sino desde auténticas redes a partir de las cuales se produce la génesis de los conocimientos. Ya Ausubel (1976), desde el marco referencial del constructivismo, trabaja esta concepción dentro del contexto educativo, asignándole a los conocimientos previos un valor fundamental para la construcción de relaciones substanciales con los nuevos conocimientos, facilitando, de este modo, la concreción de lo que él denomina como *aprendizaje significativo*.

Del mismo modo, todos estos puntos de intersección, que enriquecen este análisis, se ven reflejados en el aula de lengua extranjera. En nuestro caso particular, las estructuras previas, la lengua materna y todo su contexto cultural, constituirían ese punto de partida, a partir del cual la intervención del docente de Inglés, en nuestro caso, establecería el andamiaje necesario para el aprendizaje de la nueva lengua. Es necesario para esto tener en cuenta que la cultura es una condición humana y no una propiedad de algunos o de algún momento histórico. Desde un punto de vista comunicacional es imprescindible saber quién es mi interlocutor, cuáles son sus creencias, sus miedos, sus expectativas, sus sueños...

Sin embargo, todo este bagaje de conocimientos previos, que el alumno de lengua extranjera trae consigo, muchas veces es considerado un obstáculo para el aprendizaje de la segunda lengua. Como consecuencia de ello muchas veces se trabaja en contra de dichos conocimientos o simplemente se pretende ignorarlos, desencadenando actitudes poco favorables para el aprendizaje, sobre todo cuando se trata de la lengua, que está inmersa en el imaginario cultural propio que representa al alumno como ciudadano perteneciente a una sociedad determinada.

En el caso del nivel medio de adultos estas problemáticas se potencian aun más, ya que las redes de representaciones se encuentran mucho más arraigadas y marcadas por la experiencia del trabajo y el *habitus* (Bourdieu 1990), de la cultura popular. De esta manera el aprender una lengua ya no es simplemente enfrentarnos a las estructuras de un sistema lingüístico, sino también, enfrentarnos a los factores sociopolíticos e históricos que dan forma a nuestra propia voz e identidad. Reconocer estos condicionamientos es fundamental pero siempre considerando a nuestros alumnos con autonomía suficiente como para actuar sobre el espacio de estos condicionamientos: como auténticos artífices de los diferentes procesos de transformación. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1969), el aula como espacio socialmente conformado se encuentra históricamente determinada y políticamente motivada considerando esta experiencia problematizadora en una práctica enriquecedora:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres ‘vacíos’ a quien el mundo ‘llena’ con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como ‘cuerpos conscientes’ y en la

conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. (Freire, 1969: 57)

Es importante mencionar al respecto que hoy en día los representantes de las teorías poscoloniales como Suresh Canagarajah (1999) y Ofelia García (2009), buscan, a través de sus investigaciones en el aula, religar las prácticas teóricas a la intervención política a favor de los excluidos, sobre todo en el aprendizaje de segundas lenguas. Sus estudios plantean que los entramados códigos culturales que los estudiantes traen consigo pueden trabajarse a través de estrategias de negociación apuntando a una pedagogía del diálogo legitimizando el conocimiento local. En el caso de las minorías lingüísticas, estos investigadores, consideran que el diálogo en el aula es fundamental para facilitar la deconstrucción de los conocimientos subalternos y la verdadera educación de estas minorías para no quedar en el plano de la simple escolarización.

En otras palabras lo que proponen estos autores es interpretar los bagajes sociolingüísticos de los alumnos dentro del marco de la diversidad, marcando los puntos de partidas que, en muchos casos, se caracterizan por una profunda complejidad: no olvidemos que muchos de los ingresantes a la escuela tienen que ajustar sus dialectos y variedades de origen, lo que es más, algunos provienen de comunidades disglósicas y, en algunos casos se pueden observar situaciones de poliglosia, sobre todo en zonas de mucho movimiento migratorio. Estos ajustes, desde el ámbito familiar, espontáneo e informal, hacia la institución formal de la escuela, conllevan una intervención del docente fundada en la cosmovisión de una realidad que no es simple y que debe abordarse evitando todo tipo de situación que conduzca a la exclusión o marginalización. Hay que asumir que el encuentro cultural que se produce en el aula puede ser conflictivo, confuso y complejo, y frente a situaciones complejas no hay respuestas simples como si fueran recetas universales.

Desde una mirada crítica de la pedagogía en la enseñanza de segundas lenguas, Kumaravadivelu (2003) también se ocupa de esta cuestión y señala cómo persisten en algunas prácticas ciertos rasgos de aspecto imperialista y colonialista, sobre todo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Tomar conciencia del origen de estos supuestos que subyacen a muchas prácticas cotidianas es clave para poder delinear nuevos trayectos

que faciliten una interacción problematizadora y dialógica. Según sus trabajos, el concepto de *método*, aplicado como receta unívoca, a través de los años, sin distinción de los diferentes tipos de contextos culturales locales, ha constituido un *constructo colonial* generador de innumerables prácticas de marginalización y automarginalización.

¿Cuántas veces el hablante nativo de la lengua extranjera, sin ninguna experiencia o preparación profesional, ha sido valorizado mucho más que el docente local profesional de lengua extranjera, experto en la didáctica de su campo y conocedor de los aspectos locales de la comunidad educativa? ¿Cuántas veces docentes locales de lengua extranjera han enfrentado a alumnos principiantes de la clase de lengua extranjera, a la frustrante experiencia de no poder usar en la clase, bajo ningún punto de vista, la lengua local?

Este tipo de situaciones y muchas otras prácticas más, que persisten en las aulas de lengua extranjera, recorren los trayectos educativos en la dimensión del currículum oculto, creando, la mayoría de las veces, situaciones muy desfavorables, no sólo para los alumnos, sino también para los docentes. En el contexto particular de los estudiantes adultos de barrios periféricos de Florencio Varela, que por primera vez transitan la enseñanza media, he podido observar que el desafío de aprender inglés genera una sensación de extrañamiento muy particular, cargada de una gran ansiedad, sobre todo en el caso de los alumnos que egresaron de la escuela primaria hace muchos años y nunca atravesaron por esa experiencia anteriormente.

A simple vista, se puede percibir, que el lugar de la extranjerización, inherente a cualquier aprendizaje propio de la escolaridad, llega a su extremo, manifestándose, en algunos casos, a través de una actitud de rechazo, incertidumbre e inclusive temor a una participación manifiesta durante la clase. Es que, en cierto modo, la lengua materna, la que sirve para expresar la propia identidad y la que marca el sentido de pertenencia a través de complejos procesos de identificación, durante las experiencias escolares y no escolares pasadas, a lo largo de los años, se ha consolidado de una manera mucho más arraigada que en el caso de los niños y adolescentes, en plena formación de su aparato psíquico.

Ignorar estos factores propios del contexto particular de enseñanza y pretender aplicar una receta unívoca sería ingenuo. Es por eso que reflexionar acerca de estas prácticas

integrándolas a las teorías permite habilitar un espacio para la problematización en el aula que nos da el poder de discernir qué aspectos de la realidad hay que transformar y qué parámetros constituirían nuestro marco referencial.

Una vez más, desde el horizonte de las teorías poscoloniales, Kumaravadivelu (2006), propone tomar conciencia de estas situaciones y encontrar una alternativa a la concepción de *método* de enseñanza como receta a aplicar indistintamente de forma universal. A partir de una concepción de la lengua, no sólo como *sistema*, sino también como *discurso* y como *ideología*, concibe una nueva dimensión del contexto de enseñanza que constituiría una condición de lo que él ha de llamar *condición de posmétodo*. Esta pedagogía propone como principios para la construcción de un marco pedagógico sensible al contexto tomar como marco los parámetros de *particularidad*, *practicalidad* y *posibilidad*. Dichos parámetros, vinculados a la situación de enseñanza, a la integración de la teoría con la práctica a través de la reflexión y a las implicancias políticas que habilita a la problematización en el aula, respectivamente, crean, en una dinámica interacción con las otras miradas, una plataforma para comenzar nuestro análisis.

En nuestro trabajo de exploración trataremos de interpretar esas representaciones de la lengua y de la cultura con las que los alumnos llegan a esta nueva experiencia de la clase de Inglés en la escuela secundaria para adultos. En otras palabras, desde el principio hermenéutico de comprensión de la situación, intentaremos ahondar de una manera sistemática, construyendo una interpretación holística de las situaciones particulares, en estos aspectos problematizados de la realidad áulica cotidiana para poder llegar a una nueva manera de entender estos factores y poder vincularlos con los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera.

Para llevar adelante este análisis interpretativo-cualitativo, cuyo instrumento de investigación, han sido las entrevistas semiestructuradas, partimos en el primer capítulo estableciendo nuestras coordenadas con respecto a una concepción de la lengua que va más allá de su dimensión sistémica, tomando también a consideración sus aspectos discursivos e ideológicos en coherencia con lo mencionado anteriormente. En el capítulo dos, partiendo de esa triple dimensión del análisis lingüístico, nos posicionamos desde lo pedagógico, en la dimensión constructivista y crítica integrando diferentes disciplinas en el tratamiento del

tema. Una profunda descripción de la situación de los adultos en la escuela secundaria y sus antecedentes nos ubica en el contexto general de nuestra problemática en el capítulo 3, para luego hacer foco en el espacio del inglés como lengua extranjera dentro de este horizonte en el capítulo 4. En el capítulo 5 nos dedicamos a nuestro contexto específico de investigación: el Centro de Enseñanza de Bachillerato Adultos con orientación en Salud (CEBAS N° 13) de Florencio Varela, que recibe alumnos de diferentes barrios del distrito. En función a este ámbito particular de enseñanza desarrollamos nuestro enfoque integrado de investigación en el capítulo 6, para luego llevar a cabo el desarrollo de nuestro análisis en la cuarta y última parte de este ensayo. En el capítulo 7 de esta última parte hacemos un descripción individual de los relatos de nuestros entrevistados y en el capítulo 8 ahondamos en factores comunes que nos permite relacionar los discursos y asignarles un significado contextualizado para la interpretación de diferentes problemáticas.

Considerar estas cuestiones desde una perspectiva interpretativa para la elaboración, en el futuro, de una propuesta de enseñanza superadora, sensible a los diferentes contextos, es un objetivo de vital importancia, que nos habilita a seguir reflexionando sobre las diferentes prácticas de enseñanza, integrando la teoría con la práctica y venciendo una vez más el preconceito de que los docentes somos solamente consumidores de teoría y no generadores de ella a partir de nuestras experiencias particulares.

PRIMERA PARTE

CONCEPCIONES PRELIMINARES

Capítulo I: *El desarrollo de las ciencias del lenguaje y su incidencia en la enseñanza de segundas lenguas*

Introducción

Si bien, en general, las teorías lingüísticas no se han gestado con una consideración específica de sus implicaciones didácticas, no se ha podido evitar que los diferentes paradigmas lingüísticos se vean reflejados de una manera u otra en las aulas. De este modo el aula de lengua extranjera también ha recorrido un largo camino en el cual, cabe recordar, no hay una influencia unidireccional, ya que muchas veces las teorías lingüísticas, especialmente en los últimos años, tomaron nuevos rumbos a partir de las reflexiones surgidas de las prácticas de enseñanza.

Quizá el malentendido más común haya sido el asumir, como punto de partida epistemológico, que hay una relación directa, lineal y unidireccional entre la lingüística teórica y la didáctica de la lengua, al igual que ha ocurrido entre la teoría del conocimiento constructivista y el campo de la pedagogía en su intento de hacer una aplicación directa. Muchos docentes somos, a diario, víctimas de estos esquemas arbitrarios persistentes que limitan nuestra apertura a la reflexión y nuevos análisis. Estos *errores constructivos* (Sanjurjo, 1994) son asimilaciones que venimos arrastrando desde los momentos fuertes de nuestra biografía escolar y el trayecto de la formación de grado para luego reafirmarse y evidenciarse, a veces, de manera muy sutil, en el momento de la socialización y práctica profesional.

Es por eso que el recorrido que intentaremos hacer aquí, tiene que ver más con un posicionamiento acerca de lo que es la lengua y de qué modo este marco conceptual llega a condicionar de manera subyacente una postura de enseñanza, que muchas veces ni siquiera alcanza un estado de coherencia con la concepción de la que parte.

1.1 La gramática tradicional

Los planteamientos de la gramática tradicional, caracterizada por los estudios filológicos, que se desarrollan a principios del siglo XX, han persistido en las aulas de lengua extranjera a lo largo de muchos años, a pesar del explosivo desarrollo de las ciencias lingüísticas a partir de la década del 30. Sus raíces se entraman en la tradicional enseñanza del latín, el cual a partir del siglo XVI deja de ser una lengua de la comunicación oral y escrita para ser gradualmente enseñado como lengua para la lectura de los clásicos (Richards y Rodgers, 2001). La base de esta tendencia es una fuerte mirada en la gramática, con un foco en el estudio de las declinaciones del idioma, es decir en su aspecto estructural. En los siglos XVIII y XIX esta perspectiva se extiende a la enseñanza de las lenguas modernas marcando así los procedimientos básicos que basan sus programas en estructuras gramaticales para la enseñanza de la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2001).

El predominio del estudio del aspecto morfológico de la lengua, por encima de los aspectos sintácticos y fonológicos, por un lado, y la no contemplación absoluta de las implicancias comunicativas era uno de sus pilares. El otro era el privilegio que se le daba a la lengua escrita por encima de la lengua oral, sobre todo la lengua escrita canonizada. El carácter prescriptivo que va a marcar, como resultado, estos dos aspectos, se ven notablemente en los diferentes programas de contenidos de lenguas extranjeras que adhieren a esta concepción de la lengua y en la correspondiente presentación de estos contenidos. Los desarrollos realizados por algunos gramáticos tradicionales como Émile de Sauzé, Francois Gouin y M. D. Berlitz postularon una teoría del aprendizaje de la lengua de base racionalista que es totalmente coherente con este enfoque prescriptivo.

El método gramática-traducción es uno de los máximos representantes de esta perspectiva, en la que se le presta especial atención a la asimilación de las reglas gramaticales de la lengua extranjera, complementando la presentación de una regla con el estudio de una lista de vocabulario y ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, dejando de lado el aspecto oral y también el textual, ya que trabaja principalmente con oraciones (Vez, 2000).

Aquí en la Argentina, se ha usado a lo largo de muchos años y, aunque parezca mentira todavía persiste un carácter residual de esta perspectiva, sobre todo con respecto a los aspectos marcadamente prescriptivos, que hacen de las reglas uno de los conceptos estrella dentro de la clase y, también, en el marcado foco que se pone en la lengua escrita, dejando de lado una y otra vez la cuestión de la oralidad.

Estas concepciones metodológicas, en el caso específico de la enseñanza de la lengua extranjera, implicaban la enseñanza a través de la lengua local. Toda esta mirada que considera a la lengua como sistema de reglas morfológicas, primordialmente, le ha conferido al discurso escrito un valor epistémico dentro de la clase del cual es muy difícil despegarse. Muchos de los docentes que hoy en día trabajamos en el sistema educativo hemos pasado, en algún momento de nuestra experiencia de escolarización o en otros ámbitos no tan formales, por este tipo de prácticas en las que la falta de interacción comunicacional nos ha dejado con una sensación de desamparo, pero al mismo tiempo nos ha marcado profundamente al momento de elaborar nuestros propios proyectos áulicos y, lo que es peor, se nos filtra constantemente en nuestras prácticas cotidianas, sobre todo a la hora de evaluar a nuestros alumnos, priorizando lo escrito y gramaticalmente correcto por sobre lo oral y adecuado, desde el punto de vista comunicativo.

En mi caso personal, como docente de inglés y jefa de departamento de lengua extranjera en el nivel secundario, he podido observar a lo largo de varios años cómo los docentes articulan sus programas de examen y proyectos anuales en función de las estructuras gramaticales y la lengua escrita (tiempos verbales, pronombres, formas del adjetivo, etc.), dejando en un segundo plano los aspectos léxicos, textuales, contextuales y la lengua oral. Con la reforma curricular realizada a partir del 2007, estos aspectos se ponen en especial relieve, y sin embargo se sigue mostrando una postura de resistencia y de mucha dificultad a la hora de planificar y evaluar, creando situaciones de desacuerdo e incoherencia en los proyectos institucionales, por un lado, y, lo que es peor, de desconcierto y rechazo en los estudiantes ante la falta de unidad de criterio. Según Riestra (2008) la transposición didáctica de las teorías lingüísticas sin tomar en cuenta los aportes de la psicología ha generado en muchos casos la falta de diferenciación entre la noción de *lenguaje* y la noción de *lengua*, confundiéndolas como objeto de enseñanza, lo cual repercute en estas cuestiones.

En el caso de la enseñanza del inglés estas problemáticas se potencian en el marco de la falta de correspondencia estricta entre el sistema fonológico y el sistema morfológico, creando diversas situaciones de conflicto, ante situaciones áulicas concretas, entre los alumnos hispano-hablantes (Gandolfo, 2008). Esto se magnifica aun más en el caso de los alumnos adultos, cuya cultura popular no ha creado muchos vínculos con la cultura anglosajona, a diferencia de los niños y jóvenes nacidos en pleno desarrollo explosivo del mundo de la comunicación globalizado en la era digital del hipertexto y del intertexto (Barboni y Porto, 2007).

Si bien es importante el trabajo en el aula de lengua extranjera con la lengua escrita, sobre todo desde el lugar del reconocimiento de los diferentes géneros discursivos como prácticas sociales ligadas a cada cultura y a cada sociedad (Barboni y Porto, 2007), uno de los mayores problemas de la gramática tradicional, en este aspecto, es todo lo que deja de lado, ya que no cumple con un principio básico de uso activo de la lengua que integra las cuatro destrezas: la comprensión lectora y oral, por un lado, y la producción escrita y oral, por el otro. El otro gran problema es su insistente focalización en el aspecto prescriptivo de la gramática para la producción de textos correctos (en la mayoría de los casos se toma como parámetro a la oración en realidad), sin tomar en cuenta los aspectos de adecuación dentro de la situación comunicativa.

Widdowson (1978) plantea esta falencia, generadora de toda una generación de alumnos incapaces de comunicarse en la lengua extranjera, en su libro *Teaching language as communication*, haciendo la distinción entre *use* y *usage*, para referirse a lo apropiado desde el punto de vista comunicativo y a lo correcto desde el punto de vista de la prescripción gramatical respectivamente, en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Su preocupación acerca de una perspectiva de enseñanza que se concentra en la forma dejando de lado los auténticos fines comunicativos no sólo es el resultado de la aplicación de los planteamientos de la gramática tradicional en las aulas, sino también, como veremos más adelante, es una deuda de los enfoques lingüísticos subsiguientes.

1.2 Las teorías estructuralistas

El modelo estructural va a plantear determinados desplazamientos que parten de la gramática tradicional para darle un enfoque más sistémico al estudio de la lengua. En primer lugar es un avance importante en su concepción el paso del trabajo con la lengua escrita exclusivamente (característico de los estudios filológicos), hacia una focalización en la dimensión oral de la lengua, como auténtica manifestación del objeto de estudio que le preocupa.

Toda esta focalización en la lengua oral pone el énfasis en el aspecto fonológico como punto de partida para la formación sistemática de los diferentes componentes estructurales de la lengua. De este modo los fonemas, los morfemas y las estructuras sintácticas son las unidades de análisis en los diferentes niveles que concebirían a la lengua como una estructura de estructuras, lo cual ha sido incorporado de manera muy arraigada en el aula de lengua extranjera.

Sus principales representantes en Europa, Ferdinand de Saussure y J. Baudouin de Courtenay, y en Norteamérica, E. Sapir y L. Bloomfield, han marcado una verdadera revolución en el campo, ya que son los primeros que demarcan la posibilidad de un estudio riguroso. En consecuencia, su influencia en el aspecto pedagógico, sumada a la perspectiva conductista desarrollada fuertemente en Estados Unidos, ha conducido a una integración entre la teoría y la práctica tan marcada que hace que perdure a lo largo del tiempo de manera muy consolidada y resistente.

Quizá la fuerte influencia del paradigma positivista del momento haya marcado esta fuerte tendencia del estructuralismo hacia un paradigma científico que base sus estudios en lo estricta y directamente observable, determinando una disciplina muy demarcada y capaz de segmentarse cómodamente para su estudio. Todo esto se combina con un momento histórico y político en el que el aprendizaje del inglés como segunda lengua se expande de una manera notable en el mundo como resultado de un largo proceso imperialista de políticas económicas coloniales que ponen al inglés y su difusión como un instrumento vital y marcadamente estratégico (Phillipson, 1992 y Pennycook, 1998). Como resultado, el estructuralismo se convierte en una corriente de fuerte impacto en la didáctica de la lengua extranjera, haciendo que mucha de la terminología que lo representa siga apareciendo aun hoy en día en los programas de estudio de la lengua inglesa.

De este modo, partiendo de las diferentes estructuras del sistema, cuyo límite era la oración, se convierte en una práctica hegemónica el trabajar a partir de ejemplos de habla ideales y bien estandarizados, focalizándose en las diferentes estructuras gramaticales a imitar automáticamente. El método *audio-lingual* es uno de los más representativos de esta corriente, el cual trabaja con el típico mecanismo de estímulo-respuesta. El modelo de unidad de trabajo, de acuerdo a estos principios, era el denominado *drill*, cuya metodología para automatizar hábitos gramaticales a través de la repetición, constituiría una forma efectiva de *adquirir* los hábitos gramaticales de la lengua. Estas estrategias, que trabajan principalmente con las relaciones sintagmáticas, es decir de combinación de estructuras, y paradigmáticas, de selección de estructuras, cubren una gama de ejercicios para completar, sustituir, ordenar, etcétera, que ocupan un lugar central. Existe dentro de esta perspectiva la fuerte convicción de que sólo después de adquirir una determinada estructura se podría pasar a otra de mayor complejidad sin contemplar los aspectos integrados de la lengua. Frases como *reglas gramaticales, estructuras gramaticales* siempre dentro del universo de la oración han gobernado a través de muchos años una forma de enseñar inglés que se concentró en la forma superficial de la lengua dejando de lado aspectos fundamentales para la comunicación tales como los aspectos contextuales, discursivos e ideológicos de los textos.

La firme convicción de que el conocimiento de una estructura garantizaría la comunicación, una vez más, al igual que el modelo tradicional, deja de lado aspectos importantes, que generan gran cantidad de alumnos de la clase de inglés capaces de producir oraciones gramaticalmente correctas en la lengua extranjera pero incapaces de enfrentar una auténtica situación comunicativa tanto en lengua escrita como en lengua oral, creando una verdadera sensación de frustración, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes. Como ya lo hemos mencionado anteriormente, Widdowson plantea que el conocimiento de las estructuras gramaticales sin el reconocimiento del contexto a los fines comunicativos de la situación, puede llevarnos a inadecuadas formas de comunicación, a través de su famoso ejemplo de 1978:

“A: What did the rain do?”

B: The crops were destroyed by the rain.”

En este ejemplo representativo (“A: ¿Qué hizo la lluvia? B: Los cultivos fueron destruidos por la lluvia.”), el autor trata de demostrar cómo una respuesta a través de una oración gramaticalmente correcta no siempre es la más adecuada y esperable en una auténtica situación comunicativa, marcando así la diferencia entre *corrección* y *adecuación*, en otras palabras entre la gramaticalidad y el aspecto comunicacional (Widdowson, 1978).

Esta problemática ya es señalada por otros autores (Wilkins, 1976), planteándose además que la mayoría de los programas son un inventario de formas gramaticales que se limitan a la superficie estructural, creando una situación de extrema simplificación con respecto a la relación entre las estructuras sintácticas y sus potenciales significados. Esta atención a la complejidad de las estructuras sintácticas y un marcado giro desde la postura empirista hacia la postura innatista ya empieza a gestarse desde lo estrictamente lingüístico a partir de 1957 con los primeros trabajos de Noam Chomsky.

1.3 El paradigma generativista

El desplazamiento de la mirada conductista, subyacente al estructuralismo, hacia una concepción mentalista de la capacidad de hablar una lengua, característica del generativismo, va acompañado por el desarrollo, en el campo de la psicología, del cognitivismo. Desde esta perspectiva ya no se concibe al hombre como una *tábula rasa* capaz de aprender una lengua por el simple mecanismo del estímulo y la respuesta. Desde la nueva postura mentalista, que va a adoptar Chomsky para desarrollar su teoría, las conductas humanas ya están determinadas biológicamente, en consecuencia el desarrollo de la lengua, según sus trabajos, es a partir de las estructuras mentales innatas características del ser humano. Este componente genético de base, es un complejo sistema al que va a denominar *gramática universal*, la cual está constituida por un conjunto de reglas complejamente sistematizadas, capaces de desarrollar las diferentes lenguas ambientalmente determinadas.

En sus estudios, Chomsky (1957) ya no se focaliza en la estructura sintáctica en sí misma, sino más bien, en cómo la estructura sintáctica es capaz de transmitir el significado, siempre en el marco de una lengua estándar portada por un hablante ideal, en lo cual los factores contextuales no entran en juego. Ya la lengua no es estudiada como una jerarquía de estructuras de estructuras sino como una red de transformaciones. De este modo el

interesante trabajo que realiza con las ambigüedades que surgen de algunas estructuras sintácticas y con los casos en los cuales una misma estructura sintáctica superficial es la manifestación de diferentes estructuras profundas capaces de ser identificadas sin problemas por el hablante nativo, deja al descubierto lo insuficiente del modelo estructural. Su famoso ejemplo de 1964

John is easy to please

John is eager to please

plantea claramente esta cuestión en la cual el significado intrínseco diferente (“Juan es fácil de complacer” y “Juan está ansioso por complacer”), portado por una misma estructura en el inglés, puede ser interpretado fácilmente por el hablante nativo debido al conocimiento inconsciente del sistema lingüístico, capacidad que él denominó *competencia lingüística*. Por otro lado deja en evidencia que la *competencia lingüística*, que implica el conocimiento de los sistemas fonológico, sintáctico y semántico de la lengua, el conocimiento gramatical a partir del cual el hablante puede generar cantidad infinita de oraciones, se diferencia de la *actuación*, que se refiere al verdadero uso de la lengua en contextos de situación concretos. Con esto Chomsky deja bien demarcado su objeto de estudio, la *competencia lingüística*, dejando de lado el aspecto pragmático: en otras palabras la lengua es considerada como un mecanismo psicológico cognitivo y no como una herramienta para la interacción social.

Sin duda todas estas implicaciones tuvieron un impacto en la enseñanza de la lengua sobre todo en la década del 70 y más precisamente, acá en la Argentina en los ochenta. Su desarrollo permitió una descripción mucho más completa y sistemática de la lengua, pero en el caso de la didáctica de las lenguas extranjeras éste no fue tan fuerte y directo como se dio con la gramática estructural. En primer lugar se podría decir que cierta influencia, debido a este conocimiento más completo y preciso del sistema del lenguaje que la teoría brinda, se dio más en los estudios superiores que en los ciclos más básicos (Vez, 2000).

Por otro lado, vale mencionar que el fuerte corte innatista del modelo tiene filtraciones sutiles con respecto al peso de la intervención didáctica. Si en el caso del estructuralismo, con su fuerte componente conductista, el estímulo, a través de métodos como el audio-lingual, tenía un peso determinante, en las perspectivas innatistas la balanza se inclina hacia el potencial biológico del sujeto de aprendizaje, restando cierta importancia a la

intervención del medio ambiente debido a malas interpretaciones. Lo que es más, en algunos casos se ha aplicado de manera lineal y simplificadora la noción del uso creador del lenguaje directamente a la producción escrita u oral en el aula. Estos supuestos subyacen en algunas prácticas pedagógicas que han simplificado su intervención en el aula, y se han focalizado en seleccionar o identificar esos potenciales generando un aspecto reproductivo de la educación que aún perdura. De todos modos, éstas son interpretaciones parciales, ya que el aspecto cognitivo del aprendizaje de la lengua ha servido como base a muchos métodos de enseñanza en lengua extranjera que han ido evolucionando hacia el aspecto procesual del desarrollo de segundas lenguas.

Sin embargo su fuerte componente sistematizador y acotado de la lengua ha provocado que el modelo generativo prolongue, en su momento, la tendencia de una pedagogía centrada en la lengua, en lugar del alumno o el proceso de aprendizaje. En este caso específico, la orientación esencialmente sistémica del modelo generativista, deja en evidencia una vez más la insuficiencia de esta perspectiva, no sólo para un estudio completo de la lengua, sino para su proyección didáctica. A pesar de que el estudio de las estructuras profundas abre el camino hacia el estudio del significado, en la estructura profunda el componente semántico va a interpretar el sintáctico, los subsiguientes trabajos del mismo autor dejan en evidencia los obstáculos que se presentan en ese nivel.

En el caso de los contenidos curriculares de la reforma educativa de 1995 en Argentina, denominados *contenidos básicos comunes*, podemos observar una fuerte presencia de la teoría innatista de Chomsky como marco. Para ser más específicos, podemos encontrar en el Módulo 3 de capacitación, en el bloque dedicado a la lengua extranjera, un apartado dedicado a la *adquisición de la lengua* explicando la teoría innatista y la propuesta de Chomsky, por un lado, y un apartado intitolado *La competencia lingüística*, que explica la presencia de dialectos en la lengua, por el otro. También es llamativo el cierre de ese desarrollo con un apartado que define lo que es la *lengua estándar*, la *estandarización* y su origen.

En el aula de lengua extranjera la presencia del generativismo se evidencia más en los estudios superiores en el campo del estudio de las estructuras comparadas, pero una vez más las limitaciones en el terreno del aspecto comunicativo que los estudiantes de inglés no logran alcanzar con destreza, queda en relieve. Si bien la concepción de que los fenómenos

semánticos sean dependientes de las estructuras sintácticas es un gran aporte para la investigación en enseñanza de segundas lenguas, es bien sabido que la competencia gramatical no es suficiente para afrontar de manera efectiva situaciones concretas de comunicación en las cuales el contexto tiene un valor determinante. Como lo expresa Manuel Vez en su libro *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjera*:

las reglas de la gramática serían totalmente insuficientes para una situación práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sin la complementación de unas reglas de uso que, en el marco teórico, sirven para ampliar la noción de ‘*competence*’ establecida por Chomsky en la teoría estándar, hasta abarcar las necesidades de tipo contextual comunicativo (Vez, 2000:89)

1.4 La noción de contexto y el modelo funcional

Hemos visto que a partir de la perspectiva de la gramática generativa-transformacional y los interrogantes que plantea con sus limitaciones, se abren nuevos trayectos, para la lingüística, que despiertan un interés especial por el significado. Interés al que ya le vienen dedicando un tiempo especial los sicólogos, los sociólogos, los filósofos y los antropólogos, agregándole, de este modo, un matiz interdisciplinario al estudio de la lengua que ha arrojado resultados muy enriquecedores a través de los diferentes aportes.

Desde la filosofía Wittgenstein (1953) declara que “*hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida*”, y acuña la frase *juego del lenguaje* para expresar las diversas actividades que el sujeto despliega cuando *usa* la lengua: *relatar un suceso, dar órdenes y actuar siguiendo órdenes, actuar en teatro, hacer un chiste, contarlo, etc.*, por nombrar algunos de los múltiples usos al que él hace alusión.

También desde el campo filosófico, es bien conocido el trabajo que desarrolla Austin (1962) con su teoría de los *actos de habla*, que marca los fundamentos de la pragmática actual. Desde su mirada, similar a la de Wittgenstein, considera concretamente que *hablar es hacer*. En su obra *Cómo hacer cosas con las palabras* declara que cada enunciado tiene un significado literal, otro intencional y un efecto que repercute en el receptor del mensaje, aspectos a los que denomina *acto locutivo, acto ilocutivo* y *acto perlocutivo* respectivamente. Austin, resalta en su estudio, la importancia del acto de habla *ilocutivo*, ya que es el componente más determinado por el contexto, el cual le otorga la fuerza ilocutiva necesaria a través de la situación o de los participantes.

Esta ampliación de un estudio, que se había caracterizado por ser netamente intradisciplinar, deja entrar el componente social que revela la auténtica complejidad del objeto de estudio, que no puede simplificarse con fines de facilitar su investigación ni formalizarse con fines epistemológicos. Una de las pruebas más evidentes de esta complejidad es la presencia de constantes variaciones que se manifiestan en las diferentes lenguas y dialectos a través de los tiempos, antes vistas como una anomalía. Por lo que se entiende que la lengua ya no es un elemento homogéneo y aislado, tal como se había pretendido anteriormente como única alternativa para su estudio, sino que se ve inserta en diferentes contextos socio-históricos, situacionales e ideológicos, que son los que le van a dar al lenguaje su auténtica esencia: el significado.

Labov es uno de los primeros que va a demostrar, en su trabajo *Modelos Sociolingüísticos* de 1972, que es posible un estudio riguroso teniendo en cuenta esta complejidad. Para él la noción de contexto adquiere una dimensión social por excelencia, el contexto es toda la sociedad conformada en su estructura de clases sociales. A través de sus estudios cuantitativos denota una clara preocupación por los métodos de trabajo de campo que manifiestan claramente que la lengua en uso puede ser estudiada: “Todo aquel que se dedica al estudio del lenguaje en su contexto social pronto se encuentra con el problema metodológico clásico: los medios empleados para la recogida de datos.” (Labov, 1972)

Por otro lado Hymes plantea sus investigaciones desde una concepción del contexto que se focaliza más en la situación comunicativa. En su modelo *SPEAKING* (*situation* = situación, *participants* = participantes, *ends* = finalidades, *acts sequences* = secuencia de actos, *key* = tono, *instrumentalities* = instrumentos, *norms* = normas, *genre* = género) se refiere a la localización espacio-temporal sin dejar de lado completamente el factor social, ya que el acrónimo con el que denomina su modelo hace alusión a los participantes entre sus componentes, que no son ni más ni menos que sujetos sociales. Hymes toma como referencia el concepto de *competencia lingüística* de Chomsky y lo expande al plano pragmático denominándolo *competencia comunicativa*. Conocer la lengua, para él, no es sólo conocer el conjunto de reglas gramaticales, sino también sus reglas de uso. En sus trabajos junto a Gumperz define a la competencia comunicativa como ese aspecto de la competencia que nos permite expresar e interpretar mensajes y negociar significados interpersonalmente dentro de un contexto específico, en sus propias palabras es aquello que

un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. (Gumperz y Hymes, 1972)

Esta concepción de la *habilidad para actuar* del hablante es considerada una condición relativa, ya que depende de la cooperación del otro en la interacción, a diferencia de la competencia lingüística de Chomsky considerada como absoluta.

Estos tratamientos del contexto desde diferentes miradas, para el estudio de la lengua, ya vienen gestándose en la tradición antropológica británica con los trabajos de Malinowski (1935) y Firth (1957), que combinados con los aspectos filosóficos van a delinear los trabajos subsiguientes en el aspecto de la significación. El primero considera la cuestión del significado en el marco del contexto social, mientras que el segundo aplica los mismos principios considerando también el contexto de situación y el contexto lingüístico, marcando a través de estas concepciones elásticas del contexto los primeros trayectos hacia el desarrollo de la lingüística funcional.

Halliday recoge esta tradición y desde allí desarrolla la lingüística sistémica funcional que se focaliza en el modo en que la lengua crea significados, sin descartar la forma, y el modo en que estos significados, a partir de su intercambio, crean representaciones sociales. Halliday, en su análisis de la adquisición del lenguaje, presenta la hipótesis del carácter monofuncional de las locuciones del habla del niño, que más tarde, en el lenguaje adulto, se torna polifuncional. Es decir que cada locución del niño en proceso de adquisición de la lengua sirve para una función determinada. De ahí que, de acuerdo a lo que surge de sus trabajos empíricos, determina que aprender la lengua materna es *aprender a significar* en esa lengua, caracterizando al lenguaje como *potencial de significado*.

Dentro de este marco, en el que el lenguaje se concibe como un instrumento para cumplir determinados objetivos, reconoce tres macrofunciones en el lenguaje: la *ideacional*, la *interpersonal* y la *textual*. La función *ideacional* o *ideativa* es la que manifiesta la forma de organizar nuestra experiencia con el mundo, cómo construimos los significados. La función *interpersonal* se focaliza en la forma que interactuamos socialmente, cómo intercambiamos esos significados. Por último, la función *textual* organiza los mecanismos del lenguaje que nos permiten usar los medios adecuados al contexto y a los propósitos en mensajes coherentes. La gramática sistémico-funcional se proyecta en el texto como una unidad semántica dentro del sistema social.

Desde ese horizonte Halliday, no sólo se ocupa de los componentes internos de los textos en el terreno de la *cohesión*, sino también se ocupa de los componentes semióticos desarrollando la noción de *registro*, dándole así a la proyección social un papel fundamental:

De esto modo, nuestra imagen funcional del sistema lingüístico del adulto tiene un alcance de potencial de significado específico en cuanto a la cultura y sensible en cuanto a la situación. (Halliday, 1979: 49)

Los aportes de este modelo son altamente valiosos:

Con la noción sociolingüística de registro y la profundización de los mecanismos gramaticales que permiten la cohesión interna de los textos inicia una vía de reflexión muy productiva para dar respuesta a dimensiones fundamentales de uso lingüístico. (Calsamiglia y Tusón, 1999:24)

En otras palabras, esta concepción de la lengua como conjunto de opciones cuya realización efectiva es pura interacción social creadora de significados, permite ampliar la visión, yendo más allá de un enfoque puramente sistémico.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras las implicancias de los estudios sociolingüísticos y de la lingüística funcional tienen un alto impacto ya que las prácticas comienzan a cambiar la mirada puesta en los contenidos altamente estructurados para dirigirse hacia una perspectiva comunicativa. Comienza a desarrollarse todo un movimiento al que se le denomina perspectiva o método comunicativo. Los enfoques situacionales y nocionales comienzan a presentar la alternativa de integrar aspectos formales y funcionales. Con respecto a la didáctica del inglés, estos enfoques, cuyo foco está puramente en la comunicación, traen un cambio de concepción que genera proyecciones en métodos que en vez de enfocarse puramente en el lenguaje, se focalizan más bien en el alumno y en los procesos de aprendizaje, lo cual constituye un cambio de mirada de mucho valor.

Aquí en Argentina se observa este cambio gradual de perspectiva, sobre todo en el nivel de los contenidos editoriales y los documentos curriculares de las nuevas políticas educativas del momento, quedando el espacio del aula en un lugar de estancamiento y confusión, como ya ha sido mencionado, en la mayoría de los casos, ya que los procesos en la práctica no son tan lineales y simples como se esperan. En el caso de la reforma

educativa de 1995, que marca la incorporación de la enseñanza del inglés a partir del cuarto año de la primaria, se plantea en su fundamentación que:

Este aprendizaje básico de la lengua abrirá el camino para un crecimiento gradual y paulatino de la competencia comunicativa en inglés, en particular a lo largo del 3er. Ciclo de la E.G.B. y el nivel Polimodal. (Documento de Capacitación Docente 1995)

También se plantea como fundamental el aspecto cultural y la insuficiencia del aspecto gramatical en el aprendizaje de la lengua:

El habla es una función adquirida, ‘cultural’. Visto desde el aprendizaje de una lengua extranjera, esto significa que el estudiante debe aprender tanto reglas de gramática como reglas de comunicación. Es decir, no sólo debe conocer las reglas que le permiten combinar las palabras en una forma particular, sino también aquellas reglas que indican si es socialmente apropiado usar esas palabras en una situación comunicativa dada. (Documento de Capacitación Docente 1995)

De este modo, se puede observar cómo la presencia del concepto de *competencia comunicativa* y todas sus implicancias, en esta propuesta de la reforma, marcan el comienzo de una tendencia, desde la política curricular, que pone el eje en el producto comunicativo y no solamente en la gramática, lo cual implica un gran avance dentro de los contenidos curriculares escolares.

Sin embargo hay que observar siempre la presencia de simplificaciones y aplicaciones directas erróneas que llevan al campo de los malentendidos. Un ejemplo claro de ello es el abandono total de la enseñanza de la gramática, que este enfoque mal aplicado ha generado en algunos ámbitos educativos, depositando toda la energía en los otros aspectos, contrariamente a los preceptos de Halliday, cuyo modelo tiene un alto contenido gramatical. Además, existe una gran confusión entre el concepto de *funciones*, con el que Halliday se refiere a macro-funciones del lenguaje, por un lado, y el concepto de *funciones comunicativas*, perteneciente al campo de la didáctica de segundas lenguas, que no son ni más ni menos que *micro-funciones* de la lengua, por el otro (Vez, 2000). Este último concepto, incorporado por Wilkins, se refiere a situaciones comunicativas con un propósito determinado tales como: *aprobar, desaprobar, comparar, expresar cantidad*, entre otras, las cuales se encuentran enunciadas en muchos programas de lengua extranjera como también así en multiplicidad de contenidos editoriales. Es por eso que Wilkins recalca en

sus trabajos en el campo específico de la didáctica que para elaborar un programa de enseñanza hay que tener bien en claro los objetivos del aprendizaje y la enseñanza de una lengua y distinguir sus aspectos sintéticos y analíticos (Wilkins, 1976).

En los enfoques didácticos que se van desarrollando a partir de la perspectiva sistémico-funcional, se consideran las tres dimensiones de Halliday como fundamentales. Dentro de la práctica del aula de lengua extranjera la interacción puede ser considerada como una actividad *ideativa*, *interactiva* o *textual*. Esto no quiere decir que los tres aspectos se toman aisladamente uno de otro sino que la actividad de interacción de la clase se focaliza en una de las tres macro-funciones inherentes al lenguaje.

En el caso de la función *textual* la interacción se focaliza en el conocimiento lingüístico, es decir en los elementos sintácticos y semánticos que permiten que un mensaje se comunique de manera efectiva a través de realizaciones lingüísticas orales o escritas coherentes. Con respecto a la función *interpersonal* la interacción en la clase de lengua extranjera se va a concentrar en la forma de establecer los vínculos entre los diferentes participantes en pleno uso de la lengua, en este caso más que el conocimiento lingüístico, se pone en función el conocimiento pragmático. En cuanto a la función *ideativa*, podemos decir que la interacción se ve como una actividad centrada en la forma en que los participantes recrean el mundo y todas sus representaciones culturales, a través del uso de la lengua.

Esta forma de concebir la interacción, desde diferentes ángulos, ha resultado muy enriquecedora para las diferentes investigaciones en didáctica de segundas lenguas a lo largo de muchos años, ya que abarca las dimensiones sistémica, discursiva e ideológica de una lengua. Si bien el aspecto ideológico es uno de los menos trabajados en este campo, autores como Breen y Candlin (1980), Widdowson (2003) o Kumaravadivelu (2006), por mencionar algunos, rescatan una y otra vez la importancia de considerar este aspecto, concibiendo al estudio de la lengua como el estudio del uso lingüístico contextualizado.

1.5 La pragmática y el análisis del discurso: hacia una perspectiva crítica

Hemos visto en la sección anterior que la noción de contexto es clave para poder avanzar en el estudio del fenómeno del lenguaje desde una perspectiva pragmática, es decir, desde el fenómeno de la lengua en uso que va más allá del texto. Pero este uso lingüístico contextualizado es por sobre todas las cosas, un fenómeno humano, por lo tanto un fenómeno complejo de ser abordado. A partir de esa conceptualización que ubica al objeto de estudio en el lugar de las relaciones intersubjetivas, es decir el discurso, el estudio de la lengua es el estudio del intercambio de significados como práctica social. De este modo, el discurso es el elemento constitutivo por excelencia de la textura social y, a su vez, está construido por ella. Construye las representaciones sociales y, al mismo tiempo es modificado constantemente por los cambios en estas representaciones:

El lenguaje no sólo nombra, crea de modo permanente. Una postura filosófica, un programa político, una pareja se conforman utilizando el lenguaje. Pero también cambian las formas lingüísticas, nacen y mueren lenguas porque cambiamos los usuarios de esos dialectos: los individuos y las sociedades, las posturas filosóficas y las parejas. (Raiter y Zullo, 2004:17)

Es así que el análisis del discurso implica una perspectiva pragmática necesariamente, una perspectiva para la cual el lenguaje es una actividad: *decir es hacer*. Pero dentro del marco del análisis del discurso hay algo más: hay que entender el uso de la palabra en las diferentes prácticas de la vida social, es decir que hay que tomar como marco referencial la noción más amplia del contexto que se proyecta al mundo de la cultura y de las ideologías. De este modo, evolucionando, dentro del marco de la pragmática, a partir los estudios sociolingüísticos que investigaron durante mucho tiempo la variación (Labov, 1972) y los diferentes códigos (Bernstein, 1964) en las distintas clases sociales, y a partir de la gramática sistémico-funcional de Halliday con sus aportes desde la semiótica social, surge una perspectiva crítica dentro de la lingüística que lleva el análisis del discurso al estudio de las diferentes formas de estructuración de las relaciones de poder en la sociedad a través del lenguaje.

Es importante tomar en cuenta para estos avances los aportes que se proyectan desde otras disciplinas. Principalmente las tempranas investigaciones en filosofía del lenguaje del soviético Voloshinov, rescatadas en la segunda mitad del siglo veinte, que plantean:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados. (Voloshinov, 1992:132).

Además hay que considerar los trabajos más recientes en sociología de Bourdieu (1990), entre otros y de Foucault (1972), desde la filosofía pos- estructuralista, que se ocupa de la concepción del discurso como instrumento de la construcción social en su trabajo *La arqueología del saber* multiplicando los sentidos asignados a la palabra *discurso*:

unas veces dominio general de todos los enunciados, otras, grupo individualizable de enunciados, otras, en fin, práctica regulada que da cuenta de cierto número de enunciados (Foucault, 2007:106).

En el campo del aprendizaje de la lengua inglesa en el mundo, Pennycook toma estas concepciones de Foucault para su análisis del carácter colonialista de la enseñanza del idioma inglés tratando de desentrañar los aspectos imperialistas del discurso pedagógico presente y su complejo entramado histórico, no con el fin de hacer una cronología de los hechos, sino con el objeto de entender el carácter de la complejidad del discurso colonialista europeo y sus poderosos efectos en la concepción de la *mismidad* y la *otredad* a través de las prácticas de enseñanza y las relaciones de poder (Pennycook, 1998).

Por otra parte, en el marco general, las concepciones que más han influenciado en el surgimiento del enfoque crítico del análisis del discurso es el paradigma de la teoría crítica con los trabajos de pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas (1972) desde la escuela de Frankfurt. La identificación de las contradicciones de la realidad a través de la *crítica inmanente* y el análisis de los tres intereses cognitivos a través del *pensamiento dialéctico*, el *interés técnico*, el *interés práctico* y el *interés emancipador* como superador de los dos primeros y constitutivo de lo que se denomina como *praxis* (práctica reflexiva y emancipadora), tienen un impacto fundamental en el análisis de las diferentes posibilidades de resistencia a las desigualdades en las relaciones de poder a través de convenciones sociales como la lengua, por ejemplo.

Estas ideas son rescatadas por Paulo Freire (1970) en Brasil y sus trabajos sobre alfabetización, lo cual genera para el campo de la pedagogía una auténtica renovación de

las concepciones acerca de la educación. Para el pedagogo brasileño leer no es una simple habilidad cognitiva descontextualizada. Los textos que leemos no son neutros, sino más bien discursos que nos permiten interactuar con el mundo y modificar nuestro entorno.

Todos estos antecedentes van a llevar el análisis a otro nivel en el cual el discurso se toma como instrumento de la construcción social, inmerso en un momento histórico, capaz de constituir diferentes estructuras de dominancia dentro de las relaciones de poder en una sociedad. Los discursos ya no son considerados como textos atemporales e ingenuos: los signos no son arbitrarios. En este sentido el análisis del discurso puede considerarse no sólo como una práctica de investigación, sino también como un instrumento de acción para el cambio a partir de la crítica.

La publicación de libros tales como *Prejudice in Discourse* (1984) de Teun van Dijk y *Language and Power* (1989) de Norman Fairclough marcaron el comienzo de todo un movimiento de estudiosos que trabajaron en ese sentido. Éstos y muchos trabajos más, como por ejemplo la aparición de la revista de van Dijk, *Discourse and Society*, marcan un nuevo paradigma por el cual se busca develar los sesgos de origen ideológicos escondidos en los textos del discurso dominante con el objetivo de fomentar la igualdad. Estos autores desarrollan todo un aparato metodológico de análisis que se ha nutrido de conceptos claves dentro del desarrollo de las ciencias del lenguaje tales como la *relevancia*, la *cortesía*, la fuerza *ilocutiva*, la *argumentación* y también de renovadas concepciones acerca del conocimiento y la ideología que provienen de otras disciplinas. Van Dijk lo afirma en uno de sus trabajos cuando plantea la necesidad de *desarrollar una teoría explícita del conocimiento para el desarrollo de una teoría explícita del discurso* (van Dijk, 2005), llevando el análisis más allá de las teorías epistemológicas tradicionales.

Desde otro lugar James Paul Gee publica *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, trabajo en el que plantea los alcances del lenguaje más allá de la comunicación, como un auténtico andamiaje de la actividad social y de las relaciones humanas dentro de una cultura y entre culturas. Es notable el énfasis que el autor le da al aspecto interaccional, es decir al discurso como auténtica actividad en el que diversos saberes se van poniendo constantemente en juego, definiendo de este modo lo que el

denomina como *trabajo de reconocimiento (recognition work)* en la actuación discursiva (Gee, 1999: 17).

En lo que se denomina lingüística aplicada todo este proceso hacia la perspectiva crítica tiene un amplio impacto, ya que la preocupación por las condiciones de aprendizaje de la lengua comienzan a tomar una importancia fundamental, no sólo en el sentido de identificarlas e interpretarlas, sino también con el propósito de problematizarlas y transformarlas. Los trabajos que Pennycook (1990) desarrolla en esta área con respecto a la lingüística aplicada y a la pedagogía crítica, han ido en esa dirección. En el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua este proceso no ha quedado aislado, sobre todo cuando se trata de países periféricos en donde el aprendizaje del inglés impone un enfrentamiento de culturas muy marcado. Estos matices silenciosos tienen una influencia muy definitoria en el aprendizaje del idioma como lengua extranjera, lo cual empieza a marcar una tendencia en el campo de la crítica hacia la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del inglés en el mundo, con todos los supuestos subyacentes que ésta acarrea.

En primer lugar, es importante mencionar dentro de la agenda de la pedagogía crítica y su relación con el aula de lengua extranjera, la presencia en el currículum de una preocupación creciente por fomentar la autonomía del alumno en los procesos de aprendizaje de la lengua. La idea constante de reflexión sobre las diferencias en los mecanismos de representación de la primera y la segunda lengua y la toma de conciencia de los avances y retrocesos en los procesos de aprendizaje constituyen una herramienta metodológica cada vez más presente en los materiales editoriales y en las prácticas áulicas.

Por otro lado, se ha podido observar en los últimos años una lenta tendencia hacia la inclusión de contenidos que contemplen la diversidad cultural, a nivel global, en los diferentes materiales editoriales de enseñanza, lo cual denota un proceso de toma de conciencia de las diversas culturas locales en las que se aprende la segunda lengua y de los complejos procesos de identificación y de construcción de la identidad cuando las culturas se encuentran, a diferencia de los materiales más tradicionales que mostraban como único modelo de cultura, el discurso de la lengua extranjera, un discurso que se construye a partir de un estereotipo de cultura, un modelo ideal que en la realidad no existe.

Muchos investigadores en el área han trabajado la problemática acerca de los aspectos colonialistas e imperialistas que se han escondido a lo largo de muchos años detrás de una política de difusión global de la lengua inglesa. Suresh Canagarajah, en su trabajo *Resisting linguistic imperialism in English teaching* (1999), documenta cómo estas características imperialistas del discurso son muchas veces resistidas por los estudiantes de lengua extranjera cuando se trabaja con textos diseñados en función de la cultura anglosajona o norteamericana exclusivamente, más específicamente de la cultura *WASP* (*White Anglo Saxon Protestant*), es decir de un recorte idealizado encarnado por la franja etaria blanca protestante de origen anglosajón.

Kumaravadivelu también viene observando en sus investigaciones estas problemáticas discursivas desde la pedagogía crítica:

Common people who speak English as an additional language see it more as a language of communicational necessity than as a symbol of cultural identity. (Kumaravadivelu, 2003:539)¹

En el caso de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, dentro del marco de la Ley de Educación Nacional del año 2007, se puede observar un cambio de enfoque hacia el análisis del discurso, en lo cual se explicita claramente un reconocimiento de la diversidad cultural y una problematización del valor de la palabra en las diferentes relaciones de poder que se dan dentro del aula en función de esa diversidad:

La escuela tiene el desafío de formar –a partir de las lenguas/dialectos/variaciones de origen- productores y receptores críticos de textos o discursos en lengua oficial (español) y de enseñar una lengua extranjera (inglés) sin anular ni desestimar las primeras; de manera tal que ningún sujeto se siente humillado, privado, discriminado o excluido de la escuela, de la posibilidad de aprender y de enseñar, de apropiarse y de producir conocimientos científicos, de sentirse integrante en distintos grupos, de insertarse comunitaria y productivamente, es decir del ejercicio pleno de la ciudadanía. (Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2007:46)

¹ La gente común que habla inglés como una lengua adicional lo ve más como una lengua para satisfacer sus necesidades comunicativas que como un símbolo de identidad cultural.

A partir de la reforma anterior, de 1996, la unidad de análisis había sido el texto, focalizándose dicho análisis en su forma y función-noción. Los elementos constitutivos eran las oraciones y el eje estaba enfocado en el producto comunicativo, como ya hemos mencionado. Pero a partir de la última reforma educativa, del 2007, la unidad de análisis ha sido el discurso, enfocándose la mirada en la macro y micro estructuras, como componentes, y teniendo al proceso interaccional como su eje, no al producto.

En el caso puntual de la enseñanza de la lengua inglesa, si bien en los primeros diseños, 1°-2°-3° del ciclo básico, se siguen organizando los contenidos *partiendo de la concepción del lenguaje como un sistema* (Diseños Curriculares para 1°, 2° y 3° años) y siguiendo el enfoque *comunicativo- funcional*, es bien claro, a partir del diseño curricular del 4° año, que el enfoque se dirige hacia el discurso reconocido dentro de una práctica social, es decir los géneros discursivos:

Los contenidos de los tres años del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria se organizarán teniendo en cuenta el *discurso* entendido como la interacción entre los textos trabajados y el conocimiento de los alumnos sobre el *contexto* que crea dicho discurso. Es relevante aclarar que el análisis del discurso que se propone en la enseñanza del inglés comprende no sólo el estudio de los aspectos formales de la lengua inglesa (lexical, gramatical y fonológico) sino también el estudio de las variantes que estos elementos adquieren según el contexto en el que se utilizan y la interpretación que hacen los sujetos involucrados (situaciones comunicativas). (Diseño curricular de 4° año, 2009)

Sin embargo en el micro-mundo de las prácticas en el aula de lengua extranjera aún persisten aspectos metodológicos que de forma explícita o implícita generan situaciones que no contemplan la diversidad cultural y que denotan un discurso de características colonialistas e imperialistas, que necesitan un intenso trabajo de concientización, ya que excluyen las posibles interpretaciones que los sujetos involucrados pueden hacer de las diferentes situaciones comunicativas. Kumaravadivelu, en sus trabajos denuncia, la concepción universal de *método*, como discurso unívoco que no registra los diferentes contextos de enseñanza y sus interlocutores, y sus alcances. Dentro de sus diferentes dimensiones observa cómo se mantienen algunos principios estrella dentro de la didáctica de segundas lenguas, tales como la idea de que el inglés debe enseñarse usando

exclusivamente la lengua inglesa, entre otros, lo cual será analizado más en profundidad en el siguiente capítulo.

1.6 Conclusión

Hemos recorrido en este primer capítulo los trayectos que van desde una etapa prelingüística hasta el desarrollo del aspecto complejo de las ciencias del lenguaje, con un marcado carácter interdisciplinario que ya no se puede negar para un estudio más completo de la lengua. El acompañamiento que hacen a la lingüística las diferentes ciencias sociales es de vital importancia para la construcción de este nuevo paradigma de la complejidad.

A partir de la gramática tradicional se puede observar una evolución de las teorías lingüísticas en donde prima su justificación logicista. Dentro de este marco se pueden ubicar las teorías estructuralistas y generativistas, con una fuerte visión analítica y mecanicista. Su fuerte concepción positivista se materializa a través de su marcado internalismo, su metodologismo objetivista y su profunda demarcación.

Sin embargo esta necesidad de diferenciar lo teórico de lo práctico que delinea estos paradigmas de la simplicidad se hace insostenible ante la innegable historicidad y todos sus condicionamientos que caracterizan a su objeto de estudio. Una visión ecológica y orgánica del mundo en el campo de las ciencias sociales, va a conducir al reencuentro de los *opuestos* para crear un espacio hacia el estudio más holístico de la lengua a partir de las propuestas de los filósofos pos-positivistas.

A partir de la década del noventa la ecología del lenguaje, ahora denominada ecolingüística, empieza a conformarse como campo de estudios del lenguaje tomándose en cuenta los factores personales, situacionales, culturales y sociales que en conjunto dan forma a la producción y evolución de la lengua desde el punto de vista ontogenético y filogenético pasando de los clásicos dualismos cartesianos a considerar la vasta complejidad de la red de interconexiones que todos estos factores tejen de forma interdependiente e interaccional (Steffensen, 2007).

De este modo se dejan los principios universales de lado para ir dándole paso a las particularidades de la diversidad y a una concepción dialógica del lenguaje compatible con

las nuevas perspectivas subjetivistas de las diferentes ciencias y dejando de lado el objetivismo característico del positivismo (Kramsch y Steffensen).

Esta postura dialógica marca también una integración entre las teorías cognitivistas y ambientales en el campo de la educación y sobre todo en el aprendizaje de la lengua en la que la interacción social cumple un rol fundamental. Estas concepciones tienen su raíz en la tradición vygotskiana y dentro del marco referencial de la complejidad se centra en los procesos de mediación semiótica que se van interrelacionando en la clase de lengua conformando una percepción ecológica también del aula (van Lier, 2008).

A través de estos nuevos estudios que incluyen el *contexto* en todas sus posibles dimensiones se busca una coherencia lógica y sistémica de un todo integrado en el estudio de la lengua que marca una apertura hacia el campo de la enseñanza como espacio clave de revelación en los diferentes procesos de construcción de la experiencia áulica.

Capítulo II: *La didáctica de segundas lenguas en siglo XXI y sus antecedentes interdisciplinarios*

Introducción

Del mismo modo que la lingüística, como ciencia relativamente nueva se ha desarrollado con el acompañamiento del aporte de diferentes ciencias sociales, también la didáctica, como teoría acerca de las prácticas de enseñanza, ha evolucionado en este sentido gracias a los aportes de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias de la educación y la misma lingüística. La inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación es una tradición que nace en Europa central y se extiende a los países latinoamericanos. En cambio, en el caso de la cultura anglosajona no se observa lo mismo ya que la didáctica se considera como una aplicación de la psicología de la educación ejerciendo de este modo una innegable influencia académico política en el desarrollo de esta disciplina (Davini, 1996).

Debido a que el concepto de aprendizaje es una concepción previa a la construcción de una teoría de la enseñanza, una teoría de la didáctica necesitaría, de forma imprescindible, de una descripción holística de los distintos procesos de aprendizaje, por un lado, y de una comprensión de la complejidad de la situación real del aula escolar en la que toman lugar estos procesos de aprendizaje, por el otro. Si uno recorre las diferentes teorías desde perspectivas asociacionistas, por un lado, y, desde miradas mediacionales, por el otro, se pueden reconocer diferentes tipos de aprendizajes.

Al igual que en el caso de la lingüística, como fue señalado en el primer capítulo, estos desarrollos teóricos sobre los diferentes procesos de aprendizaje han ido acompañando, en un proceso paralelo, a las teorías didácticas, pero sin una proyección directa y lineal, ya que dichas teorías psicológicas son fruto de investigaciones de laboratorio, en su mayoría parciales, con situaciones artificiales que no reproducen la auténtica atmósfera del aula. Para una aplicación coherente se necesitan estudios adicionales que expliquen cómo manipular estos procesos de aprendizaje en una forma integrada y contextualizada. En otras palabras, si bien la investigación de laboratorio rigurosa es imprescindible, sus resultados deben interpretarse dentro del ecosistema de la clase con toda su interacción, en la que

intervienen factores diversos que inciden en los procesos afectivos y cognitivos implicados en el aprendizaje. Es cierto que no puede concebirse una teoría para cada situación, pero sí puede elaborarse un esquema amplio y flexible que abarque la complejidad y la variabilidad de los diferentes contextos.

Teniendo en cuenta todas estas implicancias, la cuestión a debatir, en los últimos años, en este campo, es la necesidad de desarrollar una producción teórica en lo que respecta a las didácticas específicas, compatibilizando, de este modo, la necesidad de contextualización, por un lado, y la lógica de la amplitud, por el otro.

Como hemos planteado en la introducción, la enseñanza de la lengua extranjera acarrea una serie de implicancias políticas que crean la necesidad, en este caso específico, de recuperar las dimensiones filosóficas e ideológicas de una situación de enseñanza muy particular, en donde confluyen la cultura popular local y los residuos de lo colonial, lo que se va a nutrir constantemente de diversos estudios, teorías y experiencias.

2.1 La dimensión constructivista como antecedente.

El constructivismo, como perspectiva teórica, conforma una postura dialéctica respecto de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del individuo. Posición en la que estos aspectos no son el resultado excluyente de estructuras internas del individuo o del medio ambiente externo, sino una construcción en cuyo proceso participan las dos dimensiones, buscando así un equilibrio superador entre las posturas antagónicas clásicas racionalistas y empiristas.

Sus representantes más destacados, Jean Piaget y Lev Vygotsky, rescatan la posición kantiana, que consideraba al conocimiento como una construcción del ser humano en lugar de una copia de la realidad, y desarrollan una concepción teórica innovadora por medio de la psicología genética. Desde esta perspectiva epistemológica sus estudios abren la mirada positivista y preparan un campo fértil para el desarrollo de nuevas teorías en diferentes disciplinas. Una de las más influenciadas por estos constructos es la pedagogía que, como ciencia nueva, ha sufrido fuertes oscilaciones durante los últimos años.

Ambos autores consideran al sujeto como transformador del objeto de conocimiento a través de diferentes mecanismos operatorios característicos de la inteligencia humana, que ejercen una verdadera acción sobre los estímulos que recibe: sujeto y objeto interaccionan de manera constante durante el mecanismo de desarrollo de nuevos conocimientos en un ajuste dinámico y flexible, en el cual el proceso de representación de la realidad y la intersubjetividad se construye y reconstruye una y otra vez. Y es en este punto en que ambos investigadores se inclinan hacia miradas diferentes a pesar de sus fuertes coincidencias de base.

Por un lado, la mayor preocupación para Piaget es saber cómo el sujeto le otorga significación a la experiencia de la construcción de la realidad y cómo se construye el conocimiento de esa realidad, que es fundamental para comprender esta experiencia. Por el otro, la mayor preocupación de Vygotsky, influenciado por el materialismo histórico, es considerar al sujeto como constructor de conocimientos dentro de un contexto socio-cultural que lo atraviesa fuertemente en la interacción lingüística constante.

Desde el punto de vista de Piaget es fundamental descifrar de qué forma el sujeto pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. En otras palabras la clave es decodificar cómo aumentan los conocimientos. Para Piaget este sujeto del conocimiento es un sujeto universal o epistémico, no un sujeto individual concreto desde el punto de vista psicológico. Es por eso que una de sus mayores preocupaciones era explorar esas estructuras intelectuales comunes a todos los individuos a lo largo de su desarrollo biológico y cómo estas estructuras habilitan a este sujeto epistémico universal a interactuar con el objeto de conocimiento. Esta interacción no conforma, según el autor, una ida y vuelta lineal y fácil de diferenciar, de acuerdo con sus apreciaciones:

el conocimiento no procede en sus orígenes ni de un sujeto consciente de sí mismo ni de objetos ya constituidos (desde el punto de vista del sujeto) que se le impondrían; más bien resultarían de interacciones que se producen a medio camino entre ambos y, por lo tanto, depende de los dos a la vez, pero con una indiferenciación completa y no como intercambios entre formas distintas (Piaget 1986: 42)

De este modo la interacción que plantea Piaget supone una serie de esquemas mentales para la construcción del conocimiento, que a su vez fueron construidos e internalizados

anteriormente a partir de experiencias previas. En este proceso continuo, que el autor define como *asimilación*, tanto la experiencia con el objeto y las estructuras mentales de carácter biológico en los diferentes niveles evolutivos son de igual importancia, rompiendo así con la dicotomía empirista y racionalista más básica.

Tomando en cuenta esta concepción progresiva en la que los procesos son más importantes que los resultados, el investigador incorpora el concepto denominado *acomodación*, por el cual el sujeto modifica sus esquemas previos al integrar nuevas estructuras. Para Piaget este proceso de adaptación continua va oscilando constantemente hacia la *asimilación* o la *acomodación*, según el caso, dependiendo de si en el individuo dominan sus esquemas propios, por un lado, o dominan las características del objeto, por el otro. Es por eso que según sus estudios para lograr que los conocimientos aumenten de manera auténtica, es necesario que no predomine una perspectiva puramente egocéntrica, por una parte, o una mera copia del objeto, por otra. El equilibrio entre estos dos extremos es de gran consideración o lo que Piaget denomina como *equilibración*. Esto no implica que los desequilibrios no favorecen a los nuevos aprendizajes, al contrario la presencia de los desequilibrios, y sobre todo su explicitación, es la que da pie a futuros mecanismos de asimilación, acomodación y equilibración, es decir que da pie a la génesis de construcción de conocimientos.

Un ejemplo claro de esto se da cuando un sujeto ha concebido desde sí mismo un concepto a lo largo de un período de tiempo y es expuesto a estímulos del objeto de conocimiento que se contraponen a sus estructuras largamente asimiladas. Tal es el típico caso de los alumnos de lengua extranjera que llegan a la adultez con la firme creencia de que las lenguas entre sí poseen una equivalencia palabra por palabra, es decir que según esta perspectiva idealizada, para cada palabra de un idioma hay una y sólo una palabra en el otro, conservando inclusive el mismo orden sintáctico. Cuando estos estudiantes se enfrentan a las primeras experiencias con la lengua extranjera se produce un estado de desequilibrio muy fuerte provocado por el nuevo objeto de conocimiento, lo que los obliga a hacer un replanteo de sus esquemas previos ya no centrándose en sus preconcepciones, sino también experimentando con lo nuevo, produciendo un proceso de descentración que apunta hacia la equilibración en un continuo proceso.

Esta progresión funcional atraviesa la discontinuidad estructural característica de las diferentes estructuras cognitivas existentes en las diferentes etapas del desarrollo que la inteligencia del sujeto recorre. Así, progresivamente la etapa denominada *sensorio-motora* se caracteriza por esquemas de acción, para pasar al estadio de las *operaciones pre-lógicas* con la función simbólica y el lenguaje como organizadores del pensamiento, seguido esto de la fase *lógico-concreta* con sus esquemas representativos, para finalmente arribar a la posibilidad de representar las representaciones en la etapa de las *operaciones formales*. Estas modificaciones en las estructuras cognitivas cada vez son más complejas desde un punto de vista cualitativo en un nivel superior en el que la *hipótesis* y la *deducción* habilitan al sujeto a una adaptación permanente en la que el pensamiento “adquiere una libertad y una fecundidad combinatoria que sobrepasan ampliamente y en todas sus partes los límites del pensamiento natural” (Piaget, 1986: 112).

De este modo la teoría sicogenética de Piaget delinea un sujeto epistemológico en el que el interrogante no es *qué es el conocimiento*, sino *cómo se produce la génesis de éste* desde una perspectiva psicológica. Es claro que para Piaget esta dinámica incorpora múltiples factores desde lo biológico, lo psicológico y lo epistemológico, conformando así una construcción teórica interdisciplinaria, basada en experimentos de psicología primordialmente, pero que incluyen los factores sociológicos desde una arista, ya que según él el ambiente social ejerce una influencia en el grado de maduración que el sujeto necesita para que cada etapa evolutiva se ajuste adecuadamente, atrasándolo o acelerándolo en cierto modo.

Si bien Piaget no se centra en los aspectos sociales (sus experimentos de psicología para concebir su teoría epistemológica son experimentos de laboratorio prácticamente aislados), es Vygotsky quien se concentra en estos aspectos que hacen a la *intersubjetividad* dentro de la perspectiva constructivista. Dentro de la perspectiva marxista Vygotsky considera al individuo como sujeto histórico fuertemente atravesado por las condiciones socioculturales que en cierta forma delinearían las construcciones cognitivas del ser humano diferenciándolo así de los demás seres.

Para Vygotsky, a diferencia de Piaget, el hombre es concebido, dentro de su perspectiva teórica, como el hombre ser humano, más que como individuo, es decir el hombre que en la

interacción social se humaniza. Desde esta mirada la presencia del lenguaje como construcción social que nos atraviesa es fundamental para la internalización de las experiencias compartidas que dan origen a la construcción de los conocimientos. Focalizándose en una perspectiva socio-genetista más que sico-genetista, el investigador ruso se centra en el paso de las acciones intersubjetivas hacia su internalización, es decir hacia los procesos intra-subjetivos, integrando lo biológico, lo psicológico y lo social con igual importancia para definir la dinámica de la génesis de los conocimientos y los procesos psicológicos superiores en los seres humanos.

Para Vygotsky este paso de las operaciones externas intersubjetivas a la internalización individual intrasubjetiva no es un pasaje o copia lineal y simple, sino que implica al igual que la teoría de Piaget una auténtica transformación en donde se reconstruyen las conceptualizaciones a través de los signos semióticos sociales que condicionan este proceso distinguiéndonos de la inteligencia animal. En otras palabras los estímulos externos son recreados una y otra vez por la estructura sémica creada por el mismo hombre. El *signo* como producto social, para Vygotsky, al igual que para muchos otros investigadores marcados por el materialismo histórico, no es un simple mediador, por lo contrario está orientado internamente y a su vez modifica las estructuras internas que nos vinculan con nuestro objeto de conocimiento, modificando en cierto modo su naturaleza en una constante interacción que nos conduce a los *procesos psicológicos superiores*.

La palabra, de este modo, se convierte en el centro del pensamiento ya que conforma su significado, su lenguaje. Es por eso que para el autor el aprendizaje en la institución educativa, el aprendizaje de los conocimientos sociales caracterizados por los conceptos científicos, en lugar de los conceptos espontáneos, puede tener un alto impacto en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El autor reconoce, por un lado, un nivel evolutivo real característico del desarrollo, y, por el otro, un nivel de desarrollo potencial, al que se podría llegar gracias a la intervención de otro sujeto. En otras palabras, tenemos las funciones que ya se han alcanzado madurativamente y las que se podrían llegar a alcanzar en la interacción social, lo cual conformarían entre sí lo que Vygotsky denominó como *zona de desarrollo próximo*:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1988: 133)

Este concepto clave en la teoría desarrollada por Vygotsky lleva a concebir la relación entre el desarrollo evolutivo y los aprendizajes de una manera diferente de lo que concebiría la teoría de Piaget, ya que desde esta mirada el proceso de interiorización, momento clave en la construcción del conocimiento según Vygotsky, generado por la interacción social, no sería necesariamente posterior consecuencia del desarrollo, por lo contrario este desarrollo se vería favorecido y potenciado por los aprendizajes (Vygotsky, 1988).

Con esto, los aportes de Vygotsky dejan en claro que el aprendizaje genera desarrollo y que la enseñanza no debería ir orientada hacia la etapa de desarrollo ya alcanzado, sino hacia adelante, estimulando así que los procesos internos se consoliden en el marco de las interrelaciones externas. En otras palabras, según sus estudios, las funciones superiores se manifiestan en la interacción social como función inter-síquica, por un lado, y en las actividades individuales de internalización del pensamiento como funciones intra-psíquicas, por el otro. Este principio básico de su investigación deja en claro el origen social de la cognición.

Tomando este continuo proceso como referencia, la perspectiva sociocultural de Vygotsky se focaliza en la construcción de la interacción en el ámbito educativo, dándole un sentido más profundo a la intervención y su rol. Los participantes en este vínculo interpersonal negocian a través del lenguaje y de todas sus implicancias, es decir que entran en juego también todos los aspectos que tienen que ver con los roles y relaciones sociales y con el valor semiótico de éstos: hay una interacción textual, interpersonal e ideológica, por sobre todas las cosas que permite la construcción de ideas. Esta práctica social continua, a su vez, construye y reconstruye el lenguaje una y otra vez, ya que la función reguladora del lenguaje supera a su función comunicativa, en el paso del lenguaje externo propio, de la interacción, al lenguaje interno que consolida el pensamiento individual.

De esta manera, comparando los puntos de vista de Piaget y de Vygotsky, se podría hablar de cierta incompatibilidad de las teorías, ya que desde un lado se plantea que la equilibración de las estructuras operatorias se generan en el individuo mediante mecanismos internos de los que dependen las relaciones interpersonales una vez que estos se alcanzan, y desde el otro, son estas relaciones interpersonales las que desencadenan la génesis de los procesos cognitivos. Sin embargo, como lo hemos planteado al comienzo de este apartado, ambos autores conciben que los conocimientos se construyen y no se copian, ya sea partiendo desde experimentos individuales de psicología o desde la preocupación por el rol social, las dos perspectivas se centran en el aspecto procesual del conocimiento, es decir ven el conocimiento como una actividad compleja e inacabada en la cual los aspectos psicológicos tienen un papel fundamental.

Estas concepciones tienen un alto impacto en las teorías educativas. Si bien es sabido que Piaget se focaliza puntualmente en la construcción del pensamiento racional, su gran preocupación es el conocimiento científico, surge dentro del campo de la educación la idea de utilizar sus concepciones en el campo de los aprendizajes escolares. Aebli, en 1951, es uno de los primeros que intenta llevar a cabo esta empresa, considerando a la teoría genética como base de los principios metodológicos de la enseñanza formal, creando así muchas expectativas y un aluvión de posteriores trabajos dentro del campo, que no hacen más que aludir una y otra vez a Piaget y sus investigaciones. A lo largo de todo este proceso la concepción de que la psicología y la epistemología genética son el camino para la solución de los problemas educativos es muy marcada y su vínculo se afianza fuertemente. Pese al optimismo que han generado todos estos intentos de aplicación, a veces muy lineal y directa, es bien sabido que el impacto en las prácticas educativas no ha sido muy alto, lo cual ha generado continuas revisiones de la posibilidad de llevar a cabo estos esfuerzos de vincular métodos de enseñanza, objetivos, selección y secuenciación de contenidos escolares, entre otras cosas, y dicha teoría.

Sin embargo, si corremos a un lado la concepción aplicacionista simplificadora que intenta delinear soluciones prácticas a través de recetas, podemos tener en cuenta de que esta idea revolucionaria de considerar el principio de autoestructuración del conocimiento ha generado, en el marco educativo conceptos realmente innovadores. La concepción, a

partir de la epistemología genética, de que el alumno es el verdadero artífice de sus aprendizajes ha dado pie a la exploración de *otra realidad* dentro del marco de la enseñanza, que es la realidad del alumno y sus motivaciones.

Por otro lado, la actualización de la tesis de Vygotsky durante las últimas décadas, rescata al proceso de la interacción social en esta construcción que realiza el alumno, poniendo el foco en las diferentes formas de relación semiótica y en el papel del lenguaje dentro de la interacción conformadora, llevándonos a rescatar concepciones sobre la lengua realmente novedosas. Su visión del mundo inspirada en la filosofía materialista-dialéctica pone en relieve la importancia de la experiencia socio-cultural y de las herramientas lingüísticas del pensamiento en los diferentes procesos de desarrollo, según sus estudios el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores internos. (Vygotsky, 1995)

Muchos autores rescatan esta visión en el campo de la investigación didáctica. Con respecto a la enseñanza de segundas lenguas esta perspectiva vygotskiana va a marcar los lineamientos de muchos trabajos. Donato (1994) considera estos conceptos como claves para los diferentes análisis que hace, considerando a la interacción no sólo como una oportunidad de proveer factores que favorezcan el aprendizaje, sino como parte misma de la actividad del aprendizaje que formatea el pensamiento y el lenguaje. Ellis (1999) y Lantolf (2000) coinciden en estos aspectos de la acción a través de la lengua en el aula como conformadores de los aprendizajes, lo que es un pilar fundamental para el desarrollo de diferentes perspectivas en la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.

El enfoque basado en tareas desarrollado por Prabhu en la década del ochenta y vigente hasta el día de hoy materializa esta manera de ver el aprendizaje superando muchas de las dificultades en la enseñanza de los enfoques anteriores, poniendo siempre el foco en los aspectos procesuales de la lengua en práctica. Nunan (1988), Pica (1992) y Ellis (2003), por nombrar a algunos, han trabajado en esta dirección con este enfoque marcando lineamientos pedagógicos a nivel global.

Se ha definido de varias maneras el concepto de *tarea* en este contexto específico. Según Ellis (2009) una tarea en el contexto de la clase de lengua extranjera debe focalizarse

primariamente en el significado, generando siempre la necesidad de expresar información u opinión y de inferir sentidos. También es indispensable según el autor que los alumnos se manejen con sus propios recursos para completar la actividad en la que llegarán a un resultado que va más allá del uso del lenguaje y se centra en el sentido. En otras palabras, mediante tareas se trata de crear situaciones en las que el participante sienta la necesidad de utilizar la lengua, manipular los contenidos, utilizar estrategias para hacerse entender o deducir el significado para poder avanzar en la actividad. No se trata de simular situaciones comunicativas, sino de crear espacios de comunicación lo más reales posibles.

El enfoque por tareas también es uno de los referentes más importantes para los diseños curriculares de lenguas extranjeras para la enseñanza secundaria, desarrollados en la provincia de Buenos Aires a partir de la Ley Nacional de Educación del 2007. En la página 6 del anexo 8 se puede leer luego de una reseña acerca de la historia de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras:

Teniendo en cuenta lo expuesto, el enfoque adoptado por este diseño curricular, es el **enfoque comunicativo basado en tareas** (“*Communicative Task-based Approach*”) que se implementará a través de **proyectos** (“*Project-Work*”). Estos proyectos serán elaborados a partir de una **situación problemática** (“*Problem-solving situation*”) a resolver por los alumnos/as guiados por el docente y teniendo en cuenta las características particulares de cada grupo. (Diseño Curricular de la Provincia, 2007, Anexo 8, pág. 6. La negrita aparece en la fuente consultada)

Se puede observar en este apartado no sólo la preocupación ya evidente por los aspectos procesuales de la lengua y la interacción como conformadora del aprendizaje, sino también por los aspectos motivacionales en la enseñanza a partir de la incorporación de situaciones problemáticas disparadoras. Van Lier (2008) es uno de los que señala la importancia de esta inseparable conexión entre la voluntad y el conocimiento, el intelecto y el afecto, ya planteada por Vygotsky a principios del siglo veinte.

2.2 El sentido y la motivación en el aprendizaje

A partir de la concepción generada que considera al alumno como el auténtico artífice de su propio proceso de aprendizaje y no como un simple receptor de estímulos que se copian, la preocupación por crear situaciones favorables a estos procesos dentro de la práctica docente ha generado múltiples trabajos. Las referencias son variadas, sobre todo a la hora de tomar en cuenta en qué medida la intervención docente debe participar y condicionar este trabajo de recreación del conocimiento que el sujeto internaliza individualmente. Muchas veces el espontaneísmo y el aplicacionismo simplificador, que ya hemos mencionado, han llegado al extremo de la no intervención basándose en estos principios, situaciones que más que seguir una nueva teoría se centran más en oponerse a las viejas, creando grandes contradicciones y desequilibrios.

Lo cierto es que las diferentes experiencias y estudios han probado que las posiciones polarizadas y hasta extremas, en algunos casos, llevan a conclusiones erróneas: la intervención no implica obstruir los procesos de construcción del conocimiento que se debe dar en un auténtico aprendizaje, por un lado, y la falta de ésta tampoco garantiza que este proceso se lleve a cabo con éxito.

Podemos encontrar algunas propuestas desarrolladas respecto de estas problemáticas, como los estudios de Bruner (1961), que hacen referencias a la idea del acto de descubrimiento en la situación de aprendizaje, postura basada en el principio de recreación de los conocimientos de la teoría de Piaget, en la que el alumno aprende mediante el uso de *la propia mente*. Otros ejemplos que se preocupan por estas cuestiones se pueden encontrar en los estudios acerca de la curiosidad epistémica y la motivación (Hebb y Brlyne) en los sesenta y en las propuestas de Rogers (1969) sobre el aprendizaje centrado en el alumno y sus necesidades.

Todos estos diversos antecedentes en el ámbito de la enseñanza escolar preparan el campo para los estudios de Ausubel y su equipo de investigación (Novak y Hanesian, 1989), quienes denotan en un principio que diferentes tipos de aprendizaje pueden tomarse a consideración en el espacio del aula. En primer lugar el *aprendizaje memorístico o repetitivo*, en el cual el alumno adquiere de manera mecánica y arbitraria los contenidos escolares sin desarrollar una relación substancial entre éstos y sus propias estructuras cognitivas, propio de las corrientes conductistas. Como alternativa ante estas situaciones

sus estudios observan que muchas investigaciones refieren a la presencia del *aprendizaje por descubrimiento*, en el que el alumno, sin una organización previa, adquiere los conocimientos por sí mismo, posición inspirada en las concepciones de la teoría de Piaget.

Ausubel y sus colaboradores observan esta dicotomía, no considerándola como una auténtica contraposición sino como partes de un mismo continuo, ya que para él el aprendizaje por descubrimiento también puede dar lugar a un aprendizaje memorístico o repetitivo en el cual el nuevo conocimiento es incorporado de manera mecánica y arbitraria. De este modo sus estudios se centran en un proceso de aprendizaje que se opone de manera más coherente a la concepción de aprendizaje memorístico, lo que él definió como *aprendizaje significativo*.

Según sus estudios, en el primero el aprendizaje se produce por asociaciones arbitrarias y poco substanciales. En otras palabras los conocimientos no se integran a las estructuras cognitivas de manera coherente, ya que no se pueden establecer relaciones consistentes con los conocimientos o las experiencias anteriores: “En el aprendizaje memorístico, la información nueva no se asocia con los conceptos existentes en la estructura cognitiva y, por lo tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada.” (Novak, 1985: 74)

De esta forma las implicaciones afectivas en este tipo de aprendizaje prácticamente no se hacen presentes manifestándose a través de actitudes poco positivas hacia lo nuevo por aprender reforzando aun más la falta de integración y la falta de retención de los conceptos. Sin embargo en el denominado *aprendizaje significativo* sucede todo lo contrario: los nuevos conocimientos se incorporan estableciéndose relaciones mucho más substanciales con las experiencias anteriores integrándose a las estructuras cognitivas preexistentes de manera no arbitraria, activando una actitud más positiva hacia lo que se está aprendiendo, fomentando la afectividad en el proceso.

Según Ausubel (1976) es aquí en donde encontramos la auténtica contraposición, ya que de acuerdo con sus investigaciones puede haber aprendizaje significativo por descubrimiento o por recepción (con la intervención deliberada del docente), lo esencial es que en el proceso se asimilen de manera objetiva y no arbitraria los nuevos conceptos a los conocimientos ya existentes en el sujeto. Es por eso que tomar en cuenta estos

conocimientos ya existentes, lo que se denomina como *conocimientos previos*, es de primordial importancia para el proceso. En este sentido la concepción de Ausubel reafirma una vez más las concepciones desarrolladas por la teoría psicogenética ya que la base conceptual del aprendizaje significativo está construida sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, es decir sobre la interacción entre las estructuras ya adquiridas y las que se van a incorporar.

En el aprendizaje escolar, cuando se trata de conceptos, principios y teorías, es de vital importancia considerar el bagaje cognitivo del alumno para que el material que se enseñe sea potencialmente significativo, yendo más allá de la motivación y de la relevancia de los contenidos. Así Ausubel diferencia dos esferas en las que el potencial significativo del material a enseñar se manifiesta: por un lado la significatividad lógica, que representa una coherencia interna del material y una secuencia lógica en los procesos y en las relaciones de sus partes, y, por el otro, tenemos la significatividad psicológica, la que implica que los contenidos sean asimilables desde la estructura cognitiva del alumno.

Pero así como es imprescindible la potencialidad significativa del material, también es una condición fundamental el aspecto motivacional y emocional que genera una actitud positiva del individuo hacia el aprendizaje. Ya Wallon (1975), con su psicología genético-dialéctica francesa, no sólo reafirma los postulados de Vygotsky, sino que le da una importancia particular a la vinculación del pensamiento con lo afectivo y lo emotivo. Gimeno Sacristán y Gómez analizan la teoría de Wallon considerando que la

... disociación entre afectividad y pensamiento es metodológica, artificial, y no puede convertirse en principio de procedimiento en la escuela. Toda la actividad cognitiva del niño/a implica, en su origen, en su desarrollo, o en su conclusión, inevitables componentes afectivos que por sí mismos impulsan el aprendizaje. Cuando la enseñanza ha de recurrir a motivaciones extrínsecas hay que preguntarse cuán separadas están las tareas emprendidas de la realidad vital que preocupa al sujeto. (Gimeno Sacristán, 1995: 52)

Esto es un punto clave en el ámbito de la educación popular de adultos que adquiere características muy particulares en la clase de inglés, ya que surgen cuestiones de gran implicancia política en las que la cultura local (los conocimientos previos), muy arraigada en el adulto, se ve enfrentada a lo nuevo, tradicionalmente presentado con el argumento

arbitrario de que hay que enseñarlo porque no queda otra opción. Estas visiones hegemónicas de la enseñanza del inglés comienzan a cuestionarse a nivel mundial a partir de las décadas del 80 y 90 (Barboni, 2011) estableciéndose así un marco referencial más coherente con los paradigmas constructivistas y la teoría del aprendizaje significativo en la enseñanza escolar, lo cual es fundamental para plantear los trayectos de una auténtica educación en el nivel de adultos.

2.3 La educación popular y las teorías poscoloniales actuales

La frase educación popular nos remite inmediatamente a las experiencias de Paulo Freire en alfabetización de adultos y de otros investigadores como Fiore, Prieto Castillo, Gutiérrez, en América Latina, en una época en que la capacitación era una clave estratégica para el desarrollo de las naciones. Sus trabajos comienzan a plantear la importancia de diferenciar entre una escolarización del pueblo al servicio del estado, con fines puramente económicos y una auténtica educación para la emancipación del sujeto en una concepción de la educación que se denomina *pedagogía crítica*.

Desde esta perspectiva, Paulo Freire plantea un aula de clases como un espacio socialmente conformado, históricamente determinado y políticamente motivado partiendo de la necesidad de una constante dialécticidad entre la subjetividad y la objetividad (Freire, 1969). En otras palabras, sus trabajos conciben al acto de educar como un acto de permanente reflexión y problematización abordando así también una relación dialéctica continua entre la teoría y la práctica como experiencia enriquecedora de transformación, porque justamente lo que su teoría plantea es el desplazamiento de una idea de educación como reproductora de la realidad para dar lugar a una educación transformadora de la misma.

Lo que este investigador define como visión *bancaria* de la educación (Freire, 1969), para señalar estas prácticas reproductivas y *opresoras* en las que el sujeto pueblo es un sujeto pasivo, es la perspectiva que marginaliza y percibe a los aspectos propios de la experiencia del trabajo y del *habitus* popular del educando como obstaculizadores para la enseñanza, convirtiendo a la tarea educativa en una simple y lineal transmisión de la

información necesaria para una funcionalidad adaptativa a las condiciones existentes, ignorando todo bagaje cultural propio del sujeto que es tomado como un simple depósito. Lo que es más, ignorar el hecho de que el sujeto, en su práctica previa acarrea un saber, un conocimiento con el que se tiene que trabajar en la tarea educativa desde una perspectiva constructivista y crítica implica una concepción errónea desde lo epistemológico y desde lo psicológico. Como ya hemos planteado desde la mirada de Ausubel, las estructuras cognitivas previas o *inclusores* (Ausubel, 1976) son los que permiten un proceso significativo de incorporación de nuevos conceptos mediante su resignificación y recreación. Pasar por alto la importancia procesual de estos elementos, sobre todo en el caso de los adultos, en los que las estructuras cognitivas y sus inclusores están mucho más arraigados y marcados por la experiencia del trabajo y el *habitus* de la cultura popular (Bourdieu, 1990) es sin duda alguna, reducir el sentido de la educación y no responder a las necesidades personales de trabajo más digno y de empoderamiento, marcando una vez más la diferencia entre simple escolarización funcional y auténtica educación (Huergo, 2004).

Dentro de esta perspectiva el concepto de cultura debe contemplarse con una nueva lente, ya que cuando hablamos de *cultura popular* estamos tomando una visión antropológica que amplía la concepción tradicional de la misma y vuelve la mirada a la idea más antigua. Según Martín-Barbero con la llegada de la modernidad y una necesidad de disciplinamiento producto de los procesos capitalistas e industriales de la era iluminista hubo un proceso de desvalorización de la cultura popular, desplazando la idea de cultura hacia los ámbitos letrado y cientificista, idea que hoy en día aún perdura en gran parte del imaginario social. Esta posición hegemónica frente al concepto de cultura ha marcado una postura pedagógica que definió por muchos años en la Argentina una política lingüística que representó este ideal.

Hacia finales del siglo diecinueve, con la gran apertura de la inmigración, la escuela argentina representaba un ideal de lengua correcta y las políticas educativas barrieron con los matices culturales que los diferentes grupos de inmigrantes traían consigo para convertirlos en ciudadanos. Era una escuela fuertemente intervencionista, en donde se imponía una firme política lingüística que, a diferencia de la escuela actual, contaba con un

prestigio social y representaba un lugar de una profunda riqueza simbólica. La dicotomía entre *civilización y barbarie* (Sarmiento, 1845) estaba instalada con una fuerte mirada hacia los países europeos y a los Estados Unidos como modelo hegemónico a seguir.

Sin embargo, ya a principios del siglo veinte este modelo se empieza a cuestionar desde la mirada marxista y se comienza a revalorizar el conocimiento popular del trabajador como saber irremplazable dentro de la sociedad. Antonio Gramsci, desde el marco del socialismo italiano, en sus escritos hace hincapié en la importancia del empoderamiento de los trabajadores a partir de un conocimiento profundo de sí mismos como sujeto histórico, lo que plantea una concepción totalmente diferente de cultura, contrapuesta a la línea enciclopedista de la época:

Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo.
(Gramsci, 1916: 15)

El concepto de *hegemonía*, desarrollado por él se pone claramente en relieve cuando se comienza a tomar en cuenta un modelo contrapuesto de cultura que tiene que enfrentarse a una idea instalada en educación a lo largo de muchos años asociada a la cultura letrada, que ignora la innegable relación entre el saber y el saber hacer: una relación de ida y vuelta que nos permite retroalimentar y recrear la verdadera naturaleza de los conocimientos.

En otras palabras este circuito de continua reflexión entre la teoría y la práctica denominado *praxis* permite crear un terreno de posibilidades en las que el educando es el verdadero transformador activo de la realidad, al construir su propio mundo de saberes desde su subjetividad problematizadora del mundo que lo rodea, siendo los educadores parte misma de este sujeto colectivo superando las perspectivas de las ciencias empírico-analíticas, guiadas por el interés técnico, o las interpretativas, guiadas por el interés práctico, para marcar la trayectoria hacia un posicionamiento medio en el modelo crítico (Habermas, 1972) legitimando el interés emancipatorio o transformador.

En este marco referencial de la pedagogía crítica no se puede dejar de lado la importancia del vínculo entre análisis crítico del discurso y educación. Su articulación se ha trabajado desde diferentes perspectivas disciplinarias que tratan de dilucidar el papel del lenguaje como mediador y factor constitutivo de lo que consideramos la realidad en la educación (Mc Laren, 1998). El objetivo que plantea esta concepción es reconocer una vez más la naturaleza social del lenguaje y su vínculo con el poder y el conocimiento reconociendo la subjetividad como conformadora de la realidad. Bernstein analiza las formas en que el poder y el control se traducen a principios de comunicación y el modo en que estos principios de comunicación regulan formas de concientización con respecto a la reproducción, por un lado, o a las posibilidades de cambio, por el otro en el marco de las relaciones de poder en diferentes ámbitos, entre ellos el espacio del aula institucionalizado (Bernstein, 1996). Los autores señalan la importancia de profundizar la problematización del lugar complejo del lenguaje en interacción dentro de la relación pedagógica y por sobre todo de avanzar hacia el contexto de la acción para que no quede en un simple análisis, ya que se corre el riesgo de convertirse en una práctica tan hegemónica y vacía de contenido como la que dice combatir (Mc Laren, 1998).

La escena de la clase de lengua extranjera no puede escapar a estas nuevas concepciones. Dadas sus características particulares ya planteadas con respecto al protagonismo de la interacción y de las cargas ideológicas y políticas que la caracterizan, una reformulación a nivel mundial como contrapunto de prácticas históricas homogeneizantes desde la racionalidad moderna es la respuesta esperada que nos obliga a redefinir, en particular, el rol de la enseñanza del inglés como lengua hegemónica.

Es evidente que la enseñanza del inglés se ha expandido por el mundo en una armoniosa complicidad con la expansión de los principales imperios económicos resultado de políticas coloniales y poscoloniales (Pennycook, 1998), lo que la convierte en una práctica discursiva en la que los constructos del colonialismo tradicional persisten y subyacen, a veces de forma muy sutil, en el currículum oculto, sobre todo cuando se trata de países y comunidades periféricas en donde existen brechas muy significativas entre los discursos locales muchas veces marginalizados y los centrales hegemónicos.

El hecho de que se haya convertido en la actualidad en el discurso dominante en las ciencias, la tecnología y la investigación, el comercio internacional, la aeronáutica y sobre todo la informática ha hecho que se lo defina por muchos como lengua internacional o *lingua franca*, pero lo que no se menciona a menudo son las fuerzas políticas, sociales, intelectuales y económicas que hay detrás de esto y el papel importante que cumple la pedagogía en estos procesos (Phillipson, 1992). El concepto de *imperialismo lingüístico*, desarrollado por Phillipson, trata de esclarecer un poco más estos complejos procesos poscoloniales que ponen al inglés en un lugar jerárquico de privilegio, como lengua de la modernidad y el progreso, idea que ha penetrado en el inconsciente tanto de los alumnos como de los docentes de las diferentes comunidades periféricas.

En este marco la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido presentada con características muy particulares que generaron procesos de identificación muchas veces antagónicos, en los que se evidencian las desigualdades y las diferencias de poder en los discursos. Un típico ejemplo de esto se puede evidenciar en el tipo de materiales editoriales y en las temáticas a trabajar en esos materiales, representativos de la cultura anglosajona y alejados de la realidad local.

Adoptando la perspectiva crítica de la pedagogía, Suresh Canagarajah analiza esta problemática en sus trabajos en las áreas periféricas, poniendo en especial relieve el rol docente como engranaje de relevancia en estos procesos conflictivos de identificación. En sus trabajos examina cómo estudiantes nativos de la Sri Lanka, que muestran cierta resistencia a estudiar inglés a través de materiales y textos diseñados por autores estadounidenses o británicos, con predominancia de representaciones culturales propiamente anglosajonas, sí logran aprendizajes significativos a través de representaciones culturales propias, resaltando el valor de la negociación para la recreación y reformulación de los contenidos y los materiales en la clase, junto al docente, y de la voz local, como auténtica motivación.

Esta problemática clave, en la que se ha considerado por muchos años a las comunidades periféricas como simple consumidores de los contenidos editoriales en inglés provenientes de los países centrales, en otras palabras como simples consumidores de cultura y conocimiento, se combina con la sobrevaloración del hablante nativo de la lengua

extranjera como único modelo lingüístico ideal, capaz de opacar los conocimientos didácticos y locales del docente del lugar. Una fase más de los constructos dominantes que se imponen, ignorando el conocimiento local y acentuando aun más la diferencia entre el discurso de *nosotros*, y el discurso de *ellos* (Holliday, 2005). Dentro de esta concepción el docente que es hablante no nativo, *el otro*, es considerado como culturalmente deficiente (Holliday, 2005), no valorándose los profundos saberes que éste posee acerca de los intereses y expectativas de sus alumnos, esencial para la tarea de enseñanza y sus aspectos procedimentales. Es interesante observar cómo persiste esta idealización hasta el día de hoy, proveniente de una corriente de pensamiento muy hegemónica en la que los conocimientos didácticos son relegados a un lugar complementario y los conocimientos disciplinares conservan un lugar de privilegio en la enseñanza, siendo ambos de suma importancia en sus propias particularidades, sobre todo en el aula de lengua.

La Argentina no ha quedado afuera de estos procesos de corte colonialista e imperialista basados en una idea monoglósica del aprendizaje de la lengua en la que se ha apuntado a alfabetizar a los sujetos en la lengua de preferencia o de mayor status, como se considera mayormente al inglés (Barboni, 2011). Su principio básico de que el inglés como lengua extranjera debería enseñarse usando solamente el inglés como medio de comunicación en el aula (Phillipson, 1992) ha favorecido la idealización del hablante nativo como docente, que en muchos de los casos ni siquiera posee el conocimiento de la lengua del lugar. Esta dimensión intralingüística, en la que usar la lengua local para el aprendizaje de la lengua extranjera es considerado perjudicial ha prosperado y todavía persiste en muchas prácticas de enseñanza y concibe una idea tradicional del bilingüismo, que ha sido sometida a revisión en los últimos años.

Hoy en día la idea de sujeto bilingüe como la suma de dos sujetos monolingües con el mismo dominio dos lenguas ha cambiado para dar lugar a una concepción más realista en la que el sujeto realiza diferentes tipos de prácticas en diferentes lenguas, por lo general de diferentes prestigio y uso social, vivenciando experiencias diversas en situaciones comunicativas variadas (Barboni, 2011). En este sentido las investigaciones de Ofelia García, acerca de la tradicional visión sustractiva de las lenguas, plantean un nuevo estado de la cuestión en que las comunidades actuales, con sus dinámicos movimientos

migratorios y la globalización de las comunicaciones, se presentan como comunidades en su mayoría bilingües y plurilingües, con sujetos capaces de desenvolverse en contextos comunicativos que van variando constantemente. Según ella, en el siglo 21, las complejas redes de comunicación multilingües y multimodales globales representan mucho más que dos códigos monolingües separados, desarrollando en los sujetos la capacidad de ajustarse a esta dinámica como *un vehículo todo terreno* (García, 2009).

Esta nueva dinámica implica complejos procesos de identificación, ya que las personas involucradas en intercambios comunicativos con ajustes de este tipo son conscientes de las diferentes identidades nacionales y culturales que entran en juego entre los diferentes interlocutores no pudiendo evitar la evocación de estereotipos que estas situaciones acarrear (Byram, 2002). Este tipo de prejuicios, sumado a la simplificación de que aprender una lengua extranjera es imitar al hablante nativo, conocer su lengua y su cultura, no ha hecho más que potenciar esta problemática. Según Byram, el hecho de que el concepto de cultura en los últimos años ha ampliado su dimensión en la que se incluye no sólo a la cultura letrada canonizada, sino también los estilos de vida compartidos, no se ha visto reflejado en la enseñanza de la lengua extranjera en la que el hablante nativo sigue considerándose superior al no nativo.

Es por eso que sus estudios plantean una contrapartida de esta perspectiva tradicional, a la que denomina *dimensión intercultural* en la enseñanza de las lenguas, la cual es fundamental para el respeto de las individualidades y para fomentar la igualdad a través de una enseñanza que desarrolle *hablantes interculturales* o *mediadores* (Byram, 2002) que puedan evitar los estereotipos y que sean capaces de desarrollar complejos y múltiples procesos de identificación contemplando las diferentes identidades sociales del individuo. Desarrollar en los alumnos lo que se denomina como *competencia intercultural* es prepararlos para la interacción con personas de otras culturas, respetando las diferencias y valorando los aspectos enriquecedores de estas experiencias.

En el Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 se contemplan estas consideraciones en el ámbito de la diversidad que la caracteriza cuando se refiere a la política lingüística a adoptar en el anexo 2:

La idea de diversidad lingüística, de derecho a la diferencia cobra sentido respecto del dominio hipercéntrico del inglés. La lengua o variación que cotidianamente hablamos en nuestros contextos y el modo como lo hacemos revela identidades, algo de nosotros mismos. La identidad es el fenómeno de reconocimiento y de diferenciación. (Marco Curricular de Política del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007: 41)

En el apartado “Lengua Extranjera (Inglés) y sus usos” del mismo documento se señala la decisión de mantener la concepción de plurilingüismo *aditivo* en contraste con la tradicional concepción *sustrativa*:

Es decir, una lengua que se agrega a la lengua de origen y/o a la lengua oficial sin menosprecio de éstas, no superpone ni anula la originaria o materna ni la aprendida en la escuela. Se incorpora el inglés con la intención de promover nuevos aprendizajes, de hacer comprensibles las configuraciones discursivas de las nuevas tecnologías y posibilitar la producción creativa a través de internet y chat. (Marco General de Política Curricular de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007)

Desde esta mirada, la enseñanza de la lengua extranjera que va más allá de su gramática desde el punto de vista epistemológico y que involucra un complejo escenario psicológico, afectivo, político y multicultural nos hace preguntarnos una y otra vez acerca de nuestras prácticas cuando en el aula nos enfrentamos a un grupo de alumnos que demuestran apatía por el aprendizaje del inglés, a veces de manera muy silenciosa, sobre todo en el caso de los estudiantes adultos.

Enseñar inglés en este marco es en principio reconocer la existencia de estos factores diversos e involucrarse con ellos en una continua reflexión ya que el objetivo primordial es el desarrollo integral del sujeto para la transformación, es “brindarle oportunidades para interactuar con textos, personas, situaciones, etc. de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto”. (Barboni, 2011:36). Por eso es imprescindible no perder de vista este horizonte a la hora de tomar decisiones en el aula y evitar que nuestra práctica se convierta en un ritual que no contempla los diferentes contextos, aplicando una receta unívoca en toda situación como respuesta a todo tipo de problemática.

2.4 Del método al estado de pos-método

Hemos mencionado, a lo largo de este desarrollo diferentes clases de métodos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que han ido surgiendo a partir de diferentes concepciones de la lengua y su aprendizaje, tales como el método gramática-traducción (*grammar translation method*), el método audio-lingual (*audiolingual method*), el método comunicativo (*communicative method*) y la enseñanza basada en tareas (*task-based language teaching*), entre otros (*natural approach, communicational teaching project, etc.*). Sin embargo la idea de método en la enseñanza del inglés ha sido sometida a revisión en estos últimos años en los que la lingüística aplicada se ha encargado de adoptar una postura crítica con respecto a la naturaleza imperialista de la lengua inglesa y el carácter colonial que ha acarreado su enseñanza.

Primeramente es importante señalar que estos métodos, como conjunto de principios teóricos y de procedimientos específicos para la práctica en el aula, no constituyen constructos totalmente independientes uno del otro, por lo contrario, muchas veces se superponen en sus concepciones. Kumaravadivelu es uno de los que se encarga de señalar esto y de llevar a cabo esta revisión en sus trabajos, refiriéndose a los métodos de enseñanza prototípicos, es decir los métodos de enseñanza del inglés que han sido tomados como la receta típica para el trabajo en el aula. En sus desarrollos teóricos señala al concepto de método como un constructo colonial (Kumaravadivelu, 2003) y analiza la necesidad de romper con ciertos mitos acerca de los métodos, entre los que se encuentran la creencia de que siempre va aparecer un método mejor que el que está en boga, la concepción del método como principio organizativo de la totalidad de la enseñanza, la idea ingenua de que el método es de aplicación universal y atemporal, la visión del docente como consumidor de teoría solamente, y no como generador de ella también, y, por último, la ingenua consideración de que el método es totalmente neutral y no tiene un basamento ideológico (Kumaravadivelu, 2006).

La necesidad de un proceso de *descolonización* de la enseñanza del inglés se basa en la idea de método como un constructo colonial de marginalización (Kumaravadivelu, 2003), ya que, a pesar de que se ha avanzado mucho en el campo de la lingüística aplicada y de la didáctica de las lenguas extranjeras, en muchas partes del mundo, se sigue adhiriendo a una

idea de método en donde se sigue viendo a la *lengua colonial* como superior y no como simplemente diferente. Esta persistente concepción, según el autor, tiene cuatro dimensiones interrelacionadas de manera muy compleja.

En primer lugar se encuentra la dimensión escolástica, que siempre ha priorizado los desarrollos científicos y académicos de los países centrales, principalmente los europeos, por sobre los de los países periféricos. En la Argentina hemos tenido políticas abiertamente europeizantes (Sarmiento es uno de los que las ha llevado a cabo) que han marcado hasta el día de hoy el valor que le asignamos a los trabajos académicos originarios en contraposición a los extranjeros. Otro punto importante que marca el desarrollo es la dimensión lingüística, marcada por el *principio monolingual* señalado por Phillipson, que ya hemos explicado y que ha generado una actitud de marginalización y de auto-marginalización muy perdurable al instalar la creencia de que la lengua local no es necesaria para la enseñanza de la lengua extranjera y, lo que es peor, puede ser totalmente ignorada. En tercer lugar la dimensión cultural que pone al hablante nativo como modelo lingüístico y cultural superior a seguir, lo que contribuye a mantener relaciones de dominancia y dependencia ideológica. Por último la dimensión económica en la que se apoyan las tres anteriores, reafirmando a la enseñanza del inglés como estrategia de un proyecto económico de la colonización tradicional en el que se reafirma el método como un constructo de marginalidad y de auto-marginalidad (Kumaravadivelu, 2003)

En este marco, las limitaciones a las que nos somete el método inhiben los canales necesarios para un desarrollo coherente de reflexión y apertura, de auténtica praxis que conduzca a un trayecto de descolonización que permita una auténtica educación multicultural y transformadora como la que hemos planteado. Es por ello que se plantea el imperativo de contemplar una condición de pos-método en la actualidad, no para buscar otro método de enseñanza sino para crear las condiciones para una alternativa al concepto mismo de método.

Según Allwright el concepto de método muchas veces nos lleva a hacer generalizaciones en donde existen diferencias valiosas de considerar entre nuestros estudiantes, también nos desvía de factores particulares que no consideramos por seguir el método en todas sus consideraciones como si fuera una receta. Por otro lado en muchos

casos nos trae una falsa satisfacción porque creemos que encontramos la respuesta a todos nuestros problemas dándonos una sensación de comodidad y de seguridad ficticia que nos viene del exterior, en lugar de enfrentar un trabajo interno de desarrollo coherente (Allwright, 1991).

En esta condición de pos-método que reestructura nuestra perspectiva de lo que es la enseñanza de la lengua, la formación docente y la dialógica interacción, lo que Kumaravadivelu plantea, como principios organizadores para la construcción de una pedagogía que sea contextualizada coherentemente, son parámetros que conformen nuestro marco referencial. Los tres parámetros que desarrolla no son entidades independientes ya que se superponen e interrelacionan de manera dinámica y compleja pedagógica e ideológicamente. Ellos son el parámetro de la *particularidad* (*parameter of particularity*), el parámetro de la *practicalidad* (*parameter of practicality*) y el parámetro de la *posibilidad* (*parameter of possibility*) (Kumaravadivelu, 2006).

Con respecto al primer parámetro el autor señala la importancia de basar la enseñanza de la lengua en una visión sensible a los diferentes contextos, que tome en cuenta las características particulares del grupo de estudiantes, del docente y de los objetivos y necesidades de estos actores y de la institución, ya que tomar conciencia de estos factores permite detectar más fácilmente las problemáticas a enfrentar. En el caso del segundo parámetro, el autor hace hincapié en la praxis docente, es decir en la importancia de la relación entre la teoría y la práctica y su necesaria integración constante, venciendo los prejuicios de que los docentes solamente somos consumidores de teoría y no somos capaces de producirla a partir de nuestro constante trabajo en el aula, creencia que nos ha dejado durante mucho tiempo en el espacio de la marginalización y de la auto-marginalización. Por último, el parámetro de la posibilidad, que se enmarca principalmente en la pedagogía crítica, plantea el objetivo de buscar la capacidad de autonomía para el cambio o *empoderamiento* de los actores involucrados en un espacio del aula en donde las experiencias están atravesadas por aspectos socio-culturales, históricos y políticos, es decir la posibilidad de traducir los discursos de poder y control en principios de comunicación que nos permita formar una consciencia para el cambio y no para la reproducción del *status quo*.

Estos parámetros conforman la plataforma para la construcción de una pedagogía que nos desprege del método como práctica residual del proyecto colonial de marginalización y de auto-marginalización. En este sentido, lo que Kumaravadivelu y otros autores proponen es la construcción de marcos para la enseñanza de la lengua, basados en los fundamentos de los tres parámetros.

Stern es uno de los primeros en trabajar la problemática, desarrollando lo que ha denominado *el marco tridimensional* (Stern, 1992) y señalando la relevancia de problematizar aspectos del aula para la toma de decisiones didácticas tales como el uso o no de la lengua materna para el aprendizaje de la lengua extranjera (*intralingual-crosslingual dimension*), la focalización en los aspectos textuales de orden lingüístico ó contextuales de orden más comunicativo (*analytic-experimental dimension*) y, por último, la decisión de explicitar los conocimientos adquiridos en un análisis de orden más metalingüístico o simplemente dejarlos implícitos (*explicit-implicit dimension*).

El otro autor que plantea la necesidad de un trayecto pos-método es Allwright, quien define su marco como *práctica exploratoria* (*exploratory practice*) la cual se focaliza en la idea de *praxis* fundamentalmente. En este marco de referencia los docentes trabajan en un continuo de coherencia y colaboración en el que teorizan sobre lo que practican y practican lo que teorizan. Desde esta mirada Allwright pone en relieve lo imperioso de tomar en cuenta la *calidad de vida* del aula por sobre todas las cosas para poder comprender su espacio, involucrando a todos los actores, uniéndolos para un desarrollo mutuo e integrando el trabajo para la comprensión de forma continua. (Allwright, 2003)

Por su parte, Kumaravadivelu (2006) desarrolla su marco *macro-estratégico* (*macrostrategic framework*) conformado de diez macro-estrategias que operan como una referencia general o plataforma de despegue para la aplicación de los procedimientos o micro-estrategias que cada docente va a generar de acuerdo a las necesidades del aula. Las macro-estrategias que puntualiza son: maximizar las oportunidades de aprendizaje, minimizar las potenciales malinterpretaciones, facilitar la interacción negociada, promover la autonomía del alumno, promover la concientización lingüística, activar la heurística intuitiva, contextualizar los estímulos lingüísticos, integrar las habilidades que implica aprender una lengua, asegurar la relevancia social y promover la consciencia cultural

(Kumaravadivelu, 2006). Todas ellas le dan un sentido holístico al ecosistema de la clase que a partir de sus particularidades nos permiten pensar y repensar de manera más independiente el modo de proceder en el aula.

Los tres marcos hacen hincapié en el concepto de praxis como punto de partida para una práctica pedagógica, por sobre todas las cosas coherente y autónoma, fuera de los condicionamientos del método como práctica de marginalización y auto- marginalización. De este modo, la cuestión se plantea no como una solución acabada, producto de una receta a aplicar, sino como lineamientos para la identificación de nuevos trayectos a desarrollar que demandan de mucha investigación, sobre todo en ámbitos con características muy particulares que han sido ignorados por mucho tiempo y que, por lo tanto, han sido víctimas de prácticas de exclusión de la agenda didáctica.

2.5 Conclusión

Este segundo capítulo nos ha hecho ajustar el enfoque que le queremos dar a nuestro análisis. A través de la concepción constructivista del conocimiento y dentro del marco de la psicología dialéctica, que toma al signo lingüístico en toda su dimensión semiótica social, podemos marcar nuestra plataforma para ser capaces de problematizar la didáctica de la lengua extranjera en toda su historicidad.

Hemos observado que la motivación, la relevancia y el sentido de la enseñanza son dimensiones que interactúan en una constante dialéctica marcada por el contexto y todos los factores condicionantes que éste acarrea.

En un momento en que la globalización y democratización de la información también implica descentralización de los conocimientos, del discurso del poder, es importante despegarnos de prácticas universalizadas que sólo ritualizan y dan una falsa seguridad a nuestra labor en el aula muchas veces marcada por la incoherencia entre los principios que creemos seguir y las decisiones que tomamos a la hora de actuar.

Es por eso muy importante ajustar la lente y empezar a mirar nuestro contexto recuperando el valor de los saberes locales. La evaluación y la documentación del

conocimiento del lugar para su posterior socialización es indispensable para que estos primeros pasos no queden en el mero plano de la observación y puedan llevarse al plano de la acción y el cambio, sobre todo en los espacios como el del aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela secundaria pública de adultos, ámbito en el que la escuela muchas veces se ve como una función compensatoria nada más, como una segunda oportunidad o, lo que es peor, como *una oportunidad de segunda*.

Así como en un momento la psicología le dio al niño un status propio, es decir, ya no lo consideró como un adulto en envase pequeño, como se lo había hecho antes, también sería relevante pensar en darle al adulto su status propio en la didáctica de la lengua extranjera para así no vernos en la encrucijada de tener que aplicar las mismas estrategias que aplicamos con los más jóvenes adaptándolas o maquillándolas con temáticas más adultas simplemente. Los parámetros que me van a brindar las características particulares de mi aula, la integración de la teoría y la práctica en una continua reflexión y la posibilidad que me dan las condiciones para formar una identidad y una transformación social son los horizontes formativos a los que tenemos que apuntar en nuestra propuesta pedagógica.

SEGUNDA PARTE

LA ESCUELA SECUNDARIA DE ADULTOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

Capítulo III: *La inserción de los adultos en la escuela secundaria*

Introducción

Luego de haber examinado en los dos primeros capítulos los aspectos didácticos y sus relaciones con las ciencias del lenguaje, vamos a empezar a explorar, en esta segunda parte, el contexto de la enseñanza secundaria en adultos, más específicamente la experiencia de aprender una lengua extranjera en el nivel medio de adultos con todas las implicancias que esto acarrea, para luego ir ajustando la lente hacia nuestro contexto específico de investigación. Desde la perspectiva hermenéutica de la comprensión de la situación trataremos de llevar a cabo nuestro análisis, ya que una pedagogía significativa no se puede construir sin una interpretación holística de las situaciones particulares y no puede mejorarse sin mejorar esas condiciones particulares.

En principio se puede apreciar que la literatura existente poco tiempo le ha dedicado a la educación secundaria de adultos. En general cuando se consulta todo tipo de bibliografía y documentos tanto en la Argentina como en Latinoamérica se puede observar a simple vista que cuando se habla de educación de adultos se está hablando principalmente de educación primaria o en forma más específica de alfabetización de adultos, a diferencia de los países desarrollados que incluyen un carácter más abarcativo del concepto, lo cual limita bastante nuestros parámetros de referencia en el tema. Por otro lado es fundamental poder establecer con claridad a quiénes consideramos adultos en educación, ya que en muchos casos, sobre todo tratándose de alfabetización, se considera adulto a un adolescente de diecisiete años por el hecho de haber pasado la edad en que la alfabetización es programada según la enseñanza formal. Por lo tanto el objetivo de esta segunda parte es rescatar la perspectiva del sujeto adulto y poder aclarar algunas cuestiones

acerca de la prácticas educativas que los involucra en la escuela media, marcando la diferencia entre la capacitación informal y la formal.

En estos últimos años la idea de educación permanente ha adquirido una relevancia fundamental para los diferentes proyectos sociopolíticos. Las políticas neoliberales de los noventa con su desenlace en la profunda crisis económica de los años 2001-2002 han generado cambios sociales que se vieron reflejados en las escuelas. En el caso específico del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, muchos adolescentes se vieron forzados a incorporarse al mercado del trabajo (en la mayoría de los casos trabajo informal) para poder ayudar en sus hogares, obligados, en algunos casos, a dejar por completo sus estudios, situación que provocó un aumento gradual en la matrícula de la secundaria para adultos en la provincia de Buenos Aires. Este proceso ha continuado a lo largo de estos últimos años a pesar de la mejora en la situación económica general, de acuerdo con los informes estadísticos de la provincia. Según el análisis que realiza la Dirección Provincial de Planeamiento:

... probablemente la mejora en la situación económica de los últimos años no haya tenido como correlato, en ciertos sectores sociales, una mejora en su situación de una magnitud tal que los adolescentes no tuvieran necesidad de trabajar y pudieran dedicarse únicamente a estudiar, sino que la más concreta posibilidad de conseguir empleo los ha llevado a incorporarse al mercado de trabajo, como un modo de mejorar, en el corto plazo, la situación de sus hogares. Sin embargo, su incorporación al mercado de trabajo no ha significado el abandono de la escuela, ya que, como se ha visto, los niveles de asistencia se han mantenido con leves oscilaciones en valores similares durante todos estos años. [...] Probablemente, este fuerte aumento de la cantidad de adolescentes que estudian y trabajan esté relacionado con la expansión de la matrícula correspondiente a la educación de adultos. (Dirección Provincial de Planeamiento, 2009: 38)

En este marco la población de las escuelas secundarias de adultos en la actualidad no sólo se constituye de estudiantes adultos mayores que dejaron sus estudios y vuelven a reinsertarse en el sistema educativo después de muchos años, sino también de jóvenes que en estos últimos años no fueron excluidos de la enseñanza formal a pesar de su situación social de vulnerabilidad. Este contexto aumenta la complejidad de la situación de

enseñanza-aprendizaje en la modalidad de Jóvenes y Adultos en la que múltiples factores confluyen.

En este marco es inevitable, cuando se habla de educación secundaria de adultos, remitirse a la idea de educación popular por lo que surgen espontáneamente dicotomías tales como educación bancaria vs. educación liberadora, educación enajenante vs. educación conscientizadora, educación vertical vs. educación horizontal, entre otras. Pero lo más importante es no considerar a la educación del adulto como una estrategia compensatoria de resocialización con retraso del adulto no escolarizado para convertirlo en un ciudadano con un título, que sea funcional a los proyectos económicos del momento, sino como una estrategia de formación, o mejor dicho de transformación del sujeto y de su contexto, que no responda solamente a una forma compensatoria de la necesidad de distribución desigual del saber necesario.

3.1 El sujeto adulto y la educación

Hay puntos de vista enfrentados acerca de cómo concebir la educación de adultos. Existe, por un lado, la perspectiva que considera a la educación de adultos como una aplicación adaptativa de la pedagogía general a las personas adultas, es decir que se toma a la práctica de enseñanza de adultos como un fenómeno pedagógico más con algunas variaciones menores de los fenómenos más generales. Tal es el caso de León (1986) quien considera que no hay mucha diferencia entre la formación que reciben los alumnos adultos y la que reciben los niños. Por otro lado, están los que sostienen que la educación de adultos es un saber específico con identidad propia dentro de las Ciencias de la Educación, como ejemplo más marcado tenemos a Knowles (1968) quien considera que la educación de adultos es una ciencia independiente a la que denomina andragogía.

Existen también posturas intermedias como la de Flecha (1990), quien ubica a la educación de adultos dentro de la pedagogía general pero resaltando sus características particulares que tienen que ver con el rol social del adulto, principalmente, y también con las características de las instituciones que están a cargo de suministrar este servicio. También destaca que la educación de adultos tiene, a diferencia de la educación de niños y

adolescentes, la particularidad de ser permanente y recurrente en muchos casos, justamente debido al papel dentro de la sociedad que tiene el adulto, al que muchas veces queda subordinado su aprendizaje.

Dentro de este último marco nos vamos a ubicar nosotros para poder darle a la educación de adultos la identidad apropiada para nuestro estudio. En principio es fundamental hacer algunas consideraciones acerca de la persona adulta desde el punto de vista del desarrollo psicosocial ya que nos va a permitir analizar, sobre todo, aquellas señas de identidad de la educación de adultos que tienen que ver con la concepción del educando, y a partir de ahí, con la función y el rol del mismo en los procesos de educación sistemática y formal.

Si consideramos a la persona adulta desde el punto de vista psicosocial es interesante plantear algunos prejuicios que tienen que ver con la etapa adulta y su relación con la educación. Cuando se analiza la niñez y la adolescencia desde la psicopedagogía se hace especial hincapié en los períodos de desarrollo tanto biológico como psicológico y su especial incidencia en el aprendizaje. Inevitablemente se asocia el crecimiento con el aprendizaje, en otras palabras cuando crecemos tenemos que aprender. En el caso de la adultez tradicionalmente se cree que no hay desarrollo, ya que asociamos la palabra desarrollo a crecimiento de forma positiva y sumativa, es decir en términos de ganancia y no consideramos como desarrollo a los complejos cambios, que sí existen en la adultez, desde el punto de vista biológico y psicológico. Es por eso que tradicionalmente se ve a las etapas de la niñez y la adolescencia como a las únicas etapas apropiadas para el aprendizaje, asociando desarrollo con educación, en cambio en la edad adulta, al no haber cambios “dignos de considerar” no sería apropiada para el aprendizaje y la educación vendría a tener un rol compensatorio que viene a reparar las falencias de lo que no se pudo realizar en la “etapa correspondiente”. Por suerte esta mirada está cambiando y se está empezando a mirar al desarrollo en términos de transformaciones psicofísicas y no solo en términos de crecimiento, lo que plantea también la concepción de educación continua y recurrente en la que el adulto ya no quedaría afuera. En el ámbito del aula es muy común que los adultos padres de familia socialicen en forma de preocupación estos preconceptos,

planteados por sus hijos, que no le encuentran sentido a la asistencia de sus padres a la escuela, y lo que es peor, muchas veces planteado por sus mismos pares.

Si bien las etapas de la niñez y la adolescencia están muy marcadas por el desarrollo físico bien delimitado, la etapa de la adultez está más marcada por los acontecimientos sociales (Blanco Abarca, 1991) que en ella ocurren. Es en la adultez cuando el ser humano va asumiendo diferentes tareas sociales tales como la laboral, la paternidad, la participación política, etc., que van a condicionar su educación ya que, en la mayoría de los casos la educación no va a ocupar el lugar de la obligatoriedad, característico de la niñez y de la adolescencia, para ocupar un lugar menos central dentro de la vida cotidiana del adulto, hecho al cual le debemos prestar especial atención en los casos de ausentismo y abandono, típicos de esa etapa.

Comparado en términos de tiempo con la niñez y la adolescencia, es el período más extenso con mayor estabilidad emocional y con tres etapas bien diferenciadas: la juventud, la mediana edad y la vejez. Diferentes autores (Erikson, 1981; Levinson 1986; Papalia, 1992; Rice, 1997; Craig, 1997) disienten en establecer los límites exactos de cada etapa, pero en promedio se consideraría la primera etapa desde los 20 a los 40 años, la segunda desde los 40 a los 65 años y la tercera a partir de allí, aproximadamente. Claro está que esto es totalmente arbitrario, ya que la conceptualización de la etapa muchas veces depende de cómo se siente el adulto socialmente y de cómo lo consideran los otros. En el caso de nuestro estudio, a pesar de que se quiso cubrir las tres etapas, sólo se pudo incluir para el análisis las dos primeras, ya que no había en el contexto educativo analizado, personas mayores de 65 años.

Este aspecto social que marca de manera tan determinante a la etapa adulta tiene especial importancia en la discusión acerca de otro preconcepto sobre la edad adulta y el aprendizaje, que es la hipótesis del declive cognitivo. Es muy común pensar en la adultez como un período en el que desarrollo cognitivo disminuye y el aprendizaje presenta más dificultades. Sin embargo, en estos últimos años, con el rescate de las teorías de Vygostky acerca del papel social como determinante en el desarrollo cognitivo y los aprendizajes, esta visión está cambiando, ya que no se deposita tanto el interés en las estructuras genéticas ya predeterminadas y su acción determinante en los aprendizajes, sino que se

pone el foco en los saberes sociales y en la interacción con los otros como experiencia que impacta en la construcción del conocimiento.

Por empezar, la actitud del adulto hacia la situación de aprendizaje le va a dar un marco de influencia al aprendizaje que va a tener un impacto muy importante. El adulto, a diferencia del niño y el adolescente, percibe el aprendizaje como una contribución valiosa para su desarrollo, tiene más en claro la relación entre el conocimiento escolar y sus experiencias sociales cotidianas, es por eso que también observan una postura más crítica acerca de la relación que se establecen entre ellos.

El alumno adulto no espera, de forma pasiva, ser enseñado, se siente responsable de su aprendizaje y actúa en consecuencia, es decir, dirige su proceso de aprendizaje. Dado que desea aprender y se siente motivado para ello, las personas adultas se enfrentan a los procesos de formación con interés, con una actitud de búsqueda del conocimiento, aprovechando los diferentes medios y las oportunidades de aprendizaje. (Medina Fernandez, 2000: 123)

Por eso es muy importante enfocarse en una perspectiva dialógica del aprendizaje basada en los principios de la pedagogía crítica de Freire, en la que el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de oportunidades posibilitan un efecto emancipador.

Como vemos la idea de la educación adulta como un fin remedial, como oferta educativa que viene a compensar el déficit de quienes “fracasaron” en la enseñanza obligatoria o no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, trae en sí el preconcepto de la resocialización y, por ende, el de la marginalización del sujeto, que debe ser superado. Como también deben superarse los otros prejuicios acerca de las limitaciones cognitivas, la falta de identidad propia de su pedagogía y la ausencia de desarrollo en esa franja etaria. De este modo en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo en 1997, se habla de la educación de adultos simplemente para todas las personas adultas y además se descarta el carácter compensatorio afirmando que se entiende por educación de adultos "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas, a quien su entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las

reorientan para atender a sus propias necesidades y a las de la sociedad" (Unesco1997a: 7).

Desde esta mirada y tomando en cuenta los fundamentos de la pedagogía crítica, en el caso de la enseñanza oficial y los trayectos formales de la educación, es inevitable poner el foco en los sectores más desfavorecidos. Es en ellos en donde el sentido emancipador adquiere más significado, sobre todo en los países periféricos en donde las desigualdades son más marcadas. En la actual sociedad de la información el conocimiento es un bien cultural que abre las puertas de la inclusión en toda su dimensión, por lo cual la educación permanente adquiere una importancia fundamental en el acompañamiento de los rápidos avances tecnológicos y la poderosa difusión de la información a través de los medios de comunicación.

Cada vez más, las capacidades para aprender y la posesión de conocimientos fundamentales colocarán a los individuos en relación con los demás individuos en las relaciones sociales. La posición de cada uno en el espacio del saber y de la competencia será decisiva. Dicha posición relativa, que podemos calificar de 'relación cognitiva' estructurará cada vez más nuestras sociedades. (Comisión Europea, 1996: 16-17)

3.2 Educación de adultos en Latinoamérica: un poco de historia

Si bien ya se habían registrado algunos ejemplos de educación de adultos en Michoacán, llevada adelante por franciscanos y agustinos hace varios siglos y algunos intentos de alfabetización sistematizada por la iglesia y el ejército en el siglo diecinueve, los primeros planteamientos formales en la educación de adultos en América Latina aparecen en la década del cuarenta del siglo pasado (Barquera, 1984), lo que marcaría el inicio de un largo proceso en donde se pueden destacar tres propuestas diferentes en forma general.

El primer proceso surge luego de la Segunda Guerra Mundial en un complejo contexto internacional en el que la definición de los espacios económicos para los países participantes de la guerra es clave. Es por eso que la educación de adultos en América surge para asegurar el suministro de materias primas y para consolidar a América Latina

como primer zona de influencia de los Estados Unidos. Esto se evidencia en los programas de extensión agrícola para aumentar la producción, que alientan diferentes organismos internacionales como la fundación Rockefeller, el Instituto de Asuntos Interamericanos, etc. los cuales son dictados por técnicos e instructores norteamericanos. El objetivo de estos programas es afianzar la economía de la región para su posterior dominación. Según Jorge Huergo el sentido de la palabra “extensión” es un derivado de las concepciones iluministas y de la idea de escolarización, representación que se puede observar aún en la actualidad:

En él, la extensión está configurada por la racionalidad del extensionista, que viene a iluminar, a controlar y a ordenar las culturas populares confusas y oscuras, como las rurales; llevar “normalidad” o moralizar a las culturas que se consideran “anormales”. (Huergo, 2004)

Por otra parte, en el plano de las políticas locales comienzan las campañas de alfabetización debido a una creciente creencia de que la educación de los adultos contribuiría notablemente con el progreso económico. Este segundo intento, al igual que el primero, no tiene características emancipadoras, debido a la metodología empleada plagada de reglas mnemotécnicas y aprendizaje mecánico que se han evidenciado en los bajos índices estadísticos de alfabetización que estas campañas han logrado.

Es a partir de la década del sesenta que la educación de adultos en la región adquiere su mayor desarrollo, período crítico debido al agotamiento del modelo desarrollista y las grandes desigualdades que caracterizan a los países no centrales. En este contexto se van a producir las nuevas fórmulas educativas para adultos. Una de ellas es conocida como “Desarrollo de la Comunidad” y se encuentra apoyada en la denominada “alianza para el progreso”, arma generada por los inversionistas extranjeros para mantener y ampliar su espacio en el marco de la crisis. A nivel de las agencias educativas, esta nueva fórmula pedagógica, que responde a la teoría neoliberal del capital humano, es adoptada en 1957 por la UNESCO y se explicita como un cambio de estrategia caracterizado por el abandono de los programas educativos per se, para adoptar un enfoque más amplio de la acción social (La Belle, 1980: 147). Esta fórmula educativa lleva implícita la concepción compensatoria de la educación de adultos y evidentes prácticas de marginalización ya que

para llevarlas a cabo, al igual que los programas de extensión agrícola, se importan técnicos e instructores extranjeros que imparten verticalmente un programa de enseñanza totalmente ajeno a las realidades locales que justamente estos programas proponían mejorar desde el discurso. Por lo tanto lo único que se ha logrado a través de ellos es reafirmar más las diferencias entre las clases más favorecidas y las excluidas (Barreiro, 1978).

Hacia finales de la década del sesenta estos programas comienzan a ser reemplazados por los programas denominados de Educación Funcional, en la cual la UNESCO explicita abiertamente el objetivo de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad (Silva, 1972), apuntando, de este modo a un sector económico bien determinado. El Plan Experimental Mundial de Alfabetización es uno de los proyectos más representativos de este programa de educación funcional. Aunque tienen un impacto masivo, no dan los resultados que proponen, ya que la idea de educación como generadora de desarrollo ha resultado ser ingenua si no hay una política económica adecuada que la acompañe.

Por otro lado en el seno mismo de América Latina, también a finales de la década del sesenta, surge en respuesta a las propuestas anteriores exógenas la denominada Educación Popular. Justamente lo que plantea la educación popular basada en la pedagogía crítica de Paulo Freire, es contraponerse a los regímenes hegemónicos de los opresores porque cree que se puede crear una práctica pedagógica que genere consciencia para el cambio. Freire cuestiona fuertemente las políticas de los programas de extensión, a los que califica de mesiánicos y manipuladores. Lo que Freire plantea a través de sus investigaciones y experiencias en Brasil es no caer en la ingenuidad ya planteada por las economías dominantes de que solamente la educación es la que provoca el cambio y el progreso económico. La concepción neoliberal del capital humano a través de la idea de “alianza para el progreso” se reemplaza, desde esta mirada por la “concepción liberadora”. Justamente lo que permite viabilizar las concepciones de Freire acerca de la enseñanza emancipadora es una coyuntura de carácter muy específico a nivel sociopolítico, que se da en el nordeste de Brasil, en donde se realizan sus experiencias de alfabetización de adultos. Es importante tener en cuenta este marco, ya que muchas veces la concepción freiriana ha

sido aplicada de manera descontextualizada, como un simple método de alfabetización, cayendo en un voluntarismo político con pocos resultados positivos. Sin embargo esta nueva concepción crítica de la educación ha generado que en muchos países de América Latina se empezara a problematizar la educación de adultos desde otra mirada, ya que se empieza a tomar en cuenta lo fundamental del acompañamiento de una acción social y de políticas económicas concretas.

Por último es importante destacar la propuesta de Educación Permanente en el campo de la educación de adultos, la cual surge con más fuerza en los países centrales (en la conferencia de la UNESCO en París de 1966 y en la Tercera Conferencia de Educación de Adultos de Tokio en 1972), quedando al nivel de mera propuesta en Latinoamérica. Muchos han considerado a la educación permanente como un derivado de la educación de adultos, al igual que se ha considerado a la educación popular como un desdoblamiento más elaborado de la educación no formal (Brandao, 1985). Pero lo que en realidad trata de transmitir la idea de educación permanente es concebir a la educación de adultos como un espacio integral para la formación del sujeto en todos los niveles de la enseñanza formal y no formal, y no simplemente como un espacio de compensación para los alumnos desfasados en la edad, convirtiéndose en un concepto más abarcativo y esencial para entender el concepto de educación de adultos. Dentro de esta perspectiva la alfabetización es vista como punto de partida para una idea de continuidad en la formación: una educación permanente en la cual se incluye todas las acciones comprendidas en la praxis de la población para el mejoramiento de sus condiciones de vida y el aumento de su organización y politización y que la lleva a *educar en el compromiso social y a verse ella misma como una práctica de la solidaridad* y como *un componente del proyecto social y de desarrollo que una comunidad o grupo tiene* (Kaplún, 1985).

En la Argentina, en 1974 se lleva a cabo la Campaña de Alfabetización Nacional, con una concepción freiriana de emancipación. Pero durante la dictadura todo tipo de práctica en la educación de adultos es sospechada y muchas de las actividades educativas de este tipo llevadas a cabo en parroquias o entidades vecinales son suprimidas por ser consideradas subversivas, intentando disminuir el compromiso del vínculo educador-educando enmarcado en los ideales de la educación popular. Con la vuelta de la

democracia, en la década del ochenta, se regresa a una idea de educación más populista, lo que va a tener un alto impacto en el campo de la educación de adultos. Hay una revisión de las prácticas en el nuevo contexto político-pedagógico (Giroux, 1990), dejando de lado el modelo más normalista. La nueva mirada contempla a un sujeto joven y adulto partícipe de su propia educación desde el marco de sus experiencias de trabajo y entorno social, lo que conlleva una especial atención al currículum, el cual se modifica para crear una relevancia significativa con respecto a la integración de los conocimientos escolares y el mundo del trabajo.

La Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), celebrada en Hamburgo, Alemania, en 1997, a la que la Argentina adscribe, es una de las primeras conferencias de educación de adultos en donde participan en los gobiernos, la sociedad civil, a través de numerosas organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas y miembros de la economía privada y de la industria. Teniendo en cuenta los cambios mundiales en el ámbito laboral, las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), la creciente importancia del tema de la multiculturalidad, así como la situación de la alfabetización y la educación básica en el mundo, se elabora una propuesta de un nuevo concepto de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Como parte del proceso de seguimiento de CONFINTEA V, a través de tres reuniones regionales de seguimiento –Montevideo (17-20/11/98), Cochabamba (19-22/1/99) y Pátzcuaro (22-25/3/99)–, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en colaboración con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en México (INEA), se trata de definir un marco político y estrategias para el futuro.

Como resultado de los debates en las tres reuniones realizadas en Uruguay, Bolivia y México respectivamente, se definen siete áreas temáticas prioritarias para la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: la alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la información y a la educación permanente a lo largo de la vida; la educación en la perspectiva del trabajo; la educación para la ciudadanía, para los derechos humanos y

para la participación de los jóvenes y los adultos; la educación para los campesinos y para los indígenas; la educación de los jóvenes y nuevos desafíos; la equidad de género y la educación para un desarrollo local sostenible. A partir de la instalación de estas problemáticas en la agenda lo que llama la atención a la mayoría de las organizaciones involucradas en la educación de adultos en América Latina es la escasa investigación que se ha llevado a cabo es por eso que en los últimos años se está tratando de hacer hincapié en ese aspecto del campo que le daría un poco más de identidad a la temática en los países de la región (Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, 2003).

En la Argentina, con la Ley Nacional de Educación del año 2007 se incluye dentro de las modalidades de la estructura del sistema educativo a la “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, dándole al espacio una identidad propia:

La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos desarrolla políticas públicas que permitan a los jóvenes y adultos de la República Argentina contar con un sistema educativo actualizado en sus propuestas organizacionales –institucionales y curriculares– en perspectiva al desarrollo y realización personal y comunitaria, en el marco de una educación popular y permanente de calidad, que acompañe el actual crecimiento y despliegue de las capacidades socio-productivas del país en el presente contexto latinoamericano.

Son sus funciones:

- Diseñar, desarrollar y evaluar un plan estratégico para implementar la Ley de Educación Nacional en orden a la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de los niveles de educación obligatoria en la población joven y adulta.
- Desarrollar acciones de mejoramiento del sistema de educación de jóvenes y adultos en perspectiva a la ampliación de la cobertura y calidad de la oferta.
- Promover y coordinar actividades de participación, discusión y construcción colaborativa de propuestas entre las jurisdicciones a partir de los acuerdos federales. (Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos)

A partir de ahí se trata de multiplicar las ofertas para los jóvenes y adultos para la finalización de los estudios de nivel primario, secundario y los trayectos de formación profesional, dándole una forma más concreta a la idea de educación permanente, a través de diferentes programas que se desarrollan en las diferentes provincias (Programa de Educación Media para Adultos “Aula Abierta” de la provincia de Corrientes, planes de terminalidad de los niveles primario y secundario de la provincia de Buenos Aires como el COA o el FINES, etc.).

En Enero de 2012 se celebra el Foro Mundial de Educación en Porto Alegre el cual se focaliza en la relación de la educación con los problemas ambientales y en la sustentabilidad en el marco del rescate y la valorización de lo local. Con respecto a la educación permanente se toma en cuenta la declaración realizada por el ICAE (International Council of Adult Education) en Malmö en junio de 2011:

“Exigimos la educación de todas las personas a lo largo de la vida y nuevas políticas de educación en que el aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos no se vean como un gasto adicional, un apéndice de la política de educación, sino como parte esencial de la solución para los desafíos que hoy enfrenta la humanidad. Personas sin acceso a oportunidades de aprendizaje y de poder precisan del apoyo activo del estado, de una infraestructura efectiva en la educación de adultos. Se debe dar especial atención a programas de patrocinio que aseguran la igualdad de voz, representación, reconocimiento, fortalecimiento de una ciudadanía autónoma para las mujeres.” (De la Declaración de Malmö-ICAE, 2011)

Desde esta mirada la educación de adultos en la región de Latinoamérica adquiere una relevancia innegable, sobre todo en el contexto socio-económico presente en el que muchos de los países centrales, que siempre han sido referentes en esta área de investigación, están pasando por crisis inéditas y el mundo de la información globalizada y las nuevas tecnologías avanza de manera muy acelerada. Todas estas cuestiones están provocando una crisis de paradigmas en la que la educación permanente adquiere radical importancia debido a las exigencias de profesionalización en el mundo del trabajo del nuevo contexto económico sudamericano. La propuesta sería no poner en riesgo los ideales emancipadores, ya que la emergencia de la situación puede hacer caer los programas educativos en una orientación hacia las lógicas del mercado y las necesidades del sistema

financiero como la competitividad y la formación tecnológica deshumanizada, como ya ha pasado con el neoliberalismo. En el contexto actual argentino la educación como vector para la identificación, pertenencia y promoción social atraviesa los fundamentos de la revisión de los diseños curriculares es por eso que la relación entre el conocimiento, la concepción de ciudadanía y la educación permanente adquieren otra dimensión.

3.3 Antecedentes de la escuela secundaria de jóvenes y adultos en la República Argentina

Podemos distinguir varias etapas en la consolidación de lo que es hoy la escuela secundaria de jóvenes y adultos en nuestro país. Para nuestro análisis vamos a tomar como punto de partida la etapa previa a la dictadura en la que se fundan los primeros CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario). Esta etapa comenzaba en 1970, año en el que se crearon los primeros siete CENS dentro del “Programa Regional de Desarrollo Educativo” llevado a cabo por la OEA y el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de un proyecto titulado “Plan Experimental Multinacional de Educación del Adulto”. Su implementación estaba a cargo de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) y fijaba como objetivos la implementación y evaluación de establecimientos secundarios de adultos como centros educativos de carácter experimental. Estos centros estaban destinados a la población mayor, que trabajara o fueran amas de casa y que no hubieran completado el ciclo secundario. En esta etapa fundacional para los CENS, la estructura y el plan de estudios fueron aprobados por la Resolución Ministerial N° 1316 del 27 de julio de 1970, la que autorizaba a la DINEA su aplicación con carácter de micro experiencia. Los ingresantes debían tener la escuela primaria completa, ser mayores de 21 años y desarrollar una actividad laboral (Centro Multinacional de Educación de Adultos, 1971). El plan de estudio abarcaba tres años, con el título de Perito Comercial, no existiendo equivalencias entre éste y la secundaria tradicional. Estos primeros CENS, establecidos principalmente en la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires, estaban muy vinculados con empresas y sindicatos de trabajadores (Empresa de Ferrocarriles Argentinos, ENTEL, Sindicato de Trabajadores de Luz Y Fuerza, etc.) con los cuales se

celebraban diferentes convenios. En el año 1973, al término de la presidencia de Lanusse, se crearon nueve CENS más en diferentes partes del territorio del país.

Durante la dictadura militar, al ser sospechada toda actividad de las diferentes asociaciones comunitarias y sindicatos con la educación de adultos, se estancó el proceso de compromiso entre la actividad docente, la comunidad y la educación secundaria de adultos como proceso emancipador. Sin embargo con la vuelta de la democracia en 1983 se volvía a reactivar el vínculo entre las diferentes asociaciones civiles y la educación. Tal es así que en muchos casos los CENS llegaban a ser reconocidos por el nombre de la entidad civil que lo había promovido o solicitado en determinada comunidad, más allá de que llevaran un número de denominación a nivel nacional. En esta época se establecieron diferentes tipos de convenios a lo largo del territorio nacional entre las entidades civiles, que se encargaban de proveer los edificios y otros insumos y la DINEA, que se encargaba de pagar los sueldos a los docentes.

En los noventa comenzaba el proceso de traspaso de las escuelas de la nación a los diferentes gobiernos provinciales desapareciendo la DINEA, por lo cual los convenios ya existentes entre las diferentes sociedades civiles y ésta sufren modificaciones desde el estado nacional. La reglamentación estatal del período definía que todo CENS debía jurídicamente ser sostenido por una organización de la sociedad civil que ampare tanto la creación del mismo como su mantenimiento en la provisión de matrícula y la ayuda en el pago a ordenanzas y a preceptores. De modo tal que, la firma de un “convenio acuerdo” entre un CENS y una organización social en su inauguración indicaba compromisos entre ambas partes. El servicio educativo era garantizado por el Estado nacional para proveer los servicios escolares en cuanto a planes de estudio y validez de títulos, organización administrativa, provisión de los salarios del personal docente y directivo. El pago de estos salarios se regía de acuerdo a los salarios nacionales, y por ello se encontraba equiparado en todas las provincias. La entidad firmante del convenio se comprometía, por su parte, a tener como destinatarios del CENS a alumnos que a su vez fueran afiliados del sindicato, unión vecinal u organización solicitante, que también pedía una “misión formativa” para perfilar curricularmente algunos de los contenidos de enseñanza. A cambio, dicha asociación se comprometía a abonar los salarios de un preceptor o bien de un secretario,

cuya función era administrativa y de enlace entre la organización civil que firmara el convenio y la organización escolar del CENS. Cuando se rescindía un convenio y corría peligro de continuar el servicio brindado por un CENS, entonces el directivo, en acuerdo con la Delegación Provincial de la DINEA, buscaba una nueva organización civil para realizar un convenio y así mantener el CENS o bien perdía la provisión de personal administrativo que proveía la entidad y solicitaba la cobertura a la Delegación Provincial.

Finalmente cuando se produjo el traspaso de los CENS del gobierno nacional a los diferentes gobiernos provinciales no sólo se generó una descentralización y el término de los convenios con las sociedades civiles, sindicatos y empresas, sino también una política de extensión del servicio educativo secundario para adultos que queda totalmente a cargo de los gobiernos, propagándose la cantidad de centros y diversificándose las ofertas con los Bachilleratos para Adultos.

En 1990 comenzaron en la Provincia de Buenos Aires el Proyecto CEBAS (Centros Experimentales de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud), que surgieron dentro del marco de los lineamientos políticos de los proyectos del Ministerio de Salud y la Dirección General de Cultura y Educación tomando en cuenta el escaso número de Enfermeros Profesionales del Sistema Sanitario. El plan de esta propuesta de secundaria para adultos también era de tres años, obteniéndose el título de Bachiller con orientación en Salud Pública, al que se le agregaba el título terminal de Enfermero Profesional si se cursaba un año y medio más.

Con la Ley Federal de Educación de 1993 se profundizaba la transferencia y se multiplicaban aun más las ofertas educativas para adultos en el nivel medio, pero lo más notorio es el cambio de paradigma que implicaba esta nueva ley, ya que ésta se encuentra enmarcada en una idea compensatoria de la educación secundaria de adultos dejando de lado la concepción de educación popular emancipadora que se veía trabajando hasta el momento. Lo que es más, en algunos distritos el proceso de descentralización llevó a que los centros de enseñanza secundaria para adultos quedaran dentro del área de los “Regímenes Especiales” junto con la educación especial y la artística.

Al no existir una normativa regulatoria que unifique las diferentes ofertas se generó una multiplicidad de combinaciones en las diferentes provincias. Como consecuencia de la diversificada implementación provincial de la estructura académica dispuesta por la Ley Federal de Educación (1993), la oferta educativa de la Educación de Jóvenes y Adultos se concretaba, también, en una diversidad de sistemas. De esta manera, había provincias en las que convivían los niveles preexistentes a la Reforma (primaria y secundaria) con la estructura de la Ley Federal de Educación (Educación General Básica y Polimodal) sin que exista normativa que regulara y diera coherencia a este tipo de oferta. Para el año 2006, existían siete modelos de implementación de lo dispuesto por la LFE para la modalidad de Jóvenes y Adultos (Sinisi, 2010), problemática que se evidenciaba principalmente en el aspecto administrativo del nivel secundario, que recibía alumnado con diversos trayectos empezados y debía reordenarlos para garantizar la continuidad de estudios del sujeto basándose en la idea de educación permanente.

3.4 La diversidad de ofertas de enseñanza media para adultos en la actualidad

En 2006 con la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075) y la sanción de la Ley Nacional de Educación en diciembre, se disponen diversas iniciativas destinadas a la inclusión al sistema educativo de jóvenes mayores de 15 años y de adultos que no hayan podido terminar los trayectos obligatorios de escolarización, lo cual cambia radicalmente la población de las escuelas secundarias para jóvenes y adultos, en donde se empieza a observar un numeroso ingreso de alumnado de entre 17 y 20 años provenientes de problemáticas de inclusión escolar, denominadas comúnmente “fracaso escolar”. Este proceso ya tiene antecedentes en la Resolución N° 1121 del año 2002, que dispone en las condiciones de ingreso tener 18 años cumplidos al 30 de junio como edad mínima y “con carácter de excepcional, y por razones de fuerza mayor debidamente comprobadas, podrán ingresar quienes tengan 16 años cumplidos al 30 de junio, previa autorización de Jefatura de Región.” (Resolución N° 1121/02)

La Ley de Educación Nacional modifica la estructura académica del sistema educativo y, también, suprime el estatuto de régimen especial que tenía la Educación de Jóvenes y

Adultos en la Ley Federal de Educación y la convierte en una más de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema. En la Ley de Educación Nacional, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46). El Consejo Federal de Educación se constituye como el ámbito en el que se deben acordar los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local, para el desarrollo de programas y acciones de esta modalidad (Artículo 47). Entre los objetivos que se proponen, pueden destacarse: a) brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. b) desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática y c) mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.

La misma Ley establece los objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprueba en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs) como respuesta a los propósitos señalados. El objetivo del Plan es que los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios. Para tal fin, el Plan convoca a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidad, entre otros; para que, a través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria.

La Ley de Educación Nacional también le da un marco legal a los denominados “bachilleratos populares”, creados en una etapa previa como experiencias implementadas por organizaciones de la sociedad civil. También queda enmarcado dentro de la Ley

Nacional Y Provincial la continuidad del proyecto CEBAS en convenio con el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

A su vez, en noviembre de 2007 el Consejo Federal de Educación aprueba el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011”. Con la Ley de Educación Nacional la educación secundaria obligatoria conforma un derecho de los ciudadanos basado en la concepción de justicia social. Es por eso que en el Plan Federal de Educación Permanente se especifican objetivos a mediano y largo plazo: para 2011 triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y para 2015 lograr que el 100% de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70% de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios. Para llevar a cabo esto se proponen los siguientes criterios de intervención: articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de los adultos de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, desarrollar acciones específicas según características socioculturales, laborales y económicas y la edad de la población. Durante el año 2008 se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colabora con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 se aprueban para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos que son claves para su organización: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. En el Documento Base, por un lado, se propone en su fundamentación la necesidad de recuperar la idea de Educación Permanente, en reemplazo de la concepción compensatoria que se venía considerando, manteniendo los principios freirianos de la educación popular de la pedagogía crítica. Por otro lado, los Lineamientos Curriculares plantean un ciclo de Formación Básica y un ciclo de Formación Orientada que es definido por las diferentes jurisdicciones teniendo en cuenta la realidad social del lugar y obteniéndose el título de Bachiller en (con la especificación correspondiente respecto de la figura asociada a la titulación). (Lineamientos Curriculares, 2009)

En ambos documentos se recupera el derecho a la educación concebido desde la construcción participativa del conocimiento para toda la vida. Desde esta perspectiva, se aborda el concepto de Educación Permanente como la formación de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral pero, también, los cambios sociales y los requerimientos e intereses de los sujetos. Además, el documento sobre lineamientos curriculares especifica que el currículo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debe tener como centralidad ofrecer múltiples alternativas en un marco institucional que reconozca las trayectorias formativas de sus estudiantes, valore su identidad cultural, étnica y lingüística; acredite sus capacidades y competencias laborales; considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla; contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad y garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural (Sinisi, 2010).

3.5 Conclusión

Luego de estos breves recorridos podemos observar que la historia de la educación secundaria para adultos es bastante joven, lo cual dificulta nuestro trabajo de contextualización más abarcador. Esta realidad se materializa mucho en las cambiantes denominaciones y definición de parámetros tanto a nivel nacional como en el internacional.

En primer lugar, a nivel general, tenemos las diferentes denominaciones internacionales de “Educación de Adultos”, “Educación Popular” y “Educación Permanente”, que no sólo acarrearán una problemática terminológica, sino un enfoque conceptual de la temática que muchas veces ha sido ignorado, ya que en muchos casos se han usado de manera indistinta, confundiéndolos e igualando representaciones muchas veces diferenciadas. Al igual que durante mucho tiempo se ha confundido la Educación de Adultos con la Alfabetización de Adultos, limitando y simplificando mucho la mirada, que después se abre con la idea de Educación Permanente que la incluye.

Por otro lado, en la Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional, que implementa la secundaria obligatoria, se ha observado un desplazamiento de la idea originaria de Educación Secundaria para Adultos, en la que se especificaba una idea de destinatario mayor de 21 años con ocupación laboral, para ir de a poco enfocándose en lo que hoy se denomina Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos con una oferta más amplia, en la que entrarían jóvenes a partir de los dieciocho años, sin ser un requisito el tener empleo.

Esta ampliación del espectro y diferentes factores socioeconómicos han cambiado mucho la población de las escuelas secundarias que se enmarcan en esta propuesta, ya que el alumnado en los últimos años presenta una gran cantidad de ingresantes de entre diecisiete y veinte años que provienen del denominado “fracaso escolar”, cuestión que de a poco se ha ido naturalizando entre los adolescentes: “Yo estoy esperando cumplir los diecisiete para irme con los adultos, así dejo de repetir”, es el comentario que se escucha entre los alumnos adolescentes de la secundaria básica y superior, trayendo, en cierto modo, el fantasma de la idea compensatoria que toma a esta modalidad como estrategia de resocialización del sujeto que no ha podido escolarizarse a tiempo. Entre el 2002 y el 2008, según la Dirección Provincial de Planeamiento, la población de adolescentes de 17 años disminuyó en la educación común del 91,2 % a un 85,6 % aumentándose en la educación de adultos del 8,3 % al 13,5 % y en el caso de los adolescentes de 18 años disminuyó en la educación común del 73,6 % al 57,2 %, incrementándose en la educación de adultos del 25,6 % al 41,2 %. Cabría reflexionar acerca de cómo se está dando este proceso y de qué forma afecta a las prácticas pedagógicas con los adultos mayores, lo cual no vamos a profundizar en nuestro desarrollo, ya que escapa al espectro de nuestro trabajo.

Capítulo IV: *El papel de la lengua extranjera en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos*

Introducción

El reconocimiento realizado en el capítulo previo de las prácticas socioculturales de nuestros alumnos adultos, nuestros interlocutores, de las múltiples identidades sociales y de cómo éstas varían a través del tiempo desde el punto de vista filogenético y ontogénico, nos permite ubicarnos en un espacio de formación en donde las ideologías y las relaciones de poder se van construyendo considerando al sujeto con la autonomía suficiente como para actuar en el contexto de esos condicionamientos. El aspecto dialógico, desde la perspectiva de Freire, es fundamental e implica trabajo y comunicación con los otros, en donde los encuentros de culturas, plagados de conflictos, sean lo más armoniosos posibles.

En este marco, la cultura no se considera propiedad de unos pocos y el encuentro intercultural no puede ser barrido por recetas universales que simplifiquen las respuestas a estos procesos tan complejos. Es por eso que el papel de la lengua es clave: una educación en comunicación (Huergo, 1999) significa superar la representación que iguala a la simple escolarización con la auténtica educación y preparar para la autonomía en el mundo moderno.

Por lo tanto es un imperativo habilitar el campo para la palabra en un mundo multicultural en donde la idea de *multiliteracies* es lo que permite al sujeto ajustarse y moverse con un sentido de libertad que lo empodera y lo abre a la plena comunicación. En este plano el aprendizaje de la lengua extranjera como punto de desarrollo de la multiliteracidad, tomando en cuenta una clara relación entre las necesidades, sobre todo laborales, del entorno, y las diferentes propuestas pedagógicas, tiene que señalarse como instancia que no puede quedar excluida de la agenda didáctica actual.

4.1 La presencia del espacio de inglés en el nivel Secundario de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires

Ya desde las primeras experiencias en los Centros de Enseñanza en el Nivel Secundario para adultos, instaurados en 1970 en nuestro país, se puede observar la presencia del inglés como lengua extranjera en sus programas. Recordemos que estas primeras propuestas curriculares tienen una carga horaria dividida en tres ciclos de un año cada uno, y que cada ciclo se encuentra dividido en dos semestres con una asistencia de cinco días a la semana, de cuatro horas de 45 minutos cada día.

Es interesante observar que el diseño curricular es por áreas en los dos primeros ciclos: Área cosmológica: El hombre y la interpretación de la naturaleza, Área de las ciencias sociales: El hombre en el contexto social, Área de la comunicación: El hombre y su expresión (lenguaje, estética) y Área profesional: El hombre y su perfeccionamiento técnico. Dentro del Área de la comunicación se plantea en sus objetivos:

- .Capacitar al adulto para entender la expresión oral y escrita en una lengua extranjera
 - .Posibilitar la correcta expresión en forma oral y escrita en lengua extranjera
 - .Promover la mejor comprensión de otras comunidades mediante una lengua extranjera
- (Documento de la DINEA, Centros Educativos de Nivel Secundario, 1970-1971)

Lo que llama la atención es la contradictoria manera de plantear los contenidos y la falta de especificación de éstos para estos dos primeros ciclos:

- . La comunicación en una lengua extranjera.
- Comunicación en Lengua Extranjera, mediante la internalización de las estructuras básicas del idioma extranjero elegido, más que acentuar las reglas gramaticales.
- (Documento de la DINEA, Centros Educativos de Nivel Secundario, 1970-1971)

En el tercer ciclo se plantean los mismos objetivos, pasando de una estructura curricular areal a una disciplinar. En este caso ya se denomina “Inglés” a la Lengua Extranjera como materia entre otras, siempre con una carga horaria de dos horas cátedras semanales.

En el año 1995 la Resolución N° 6321 aprueba el plan de estudios para los alumnos de los Bachilleratos de Adultos que conviven con los CENS como oferta educativa

alternativa, teniendo ambos el mismo plan, en el marco de la Ley Federal de Educación. Esta resolución es ampliada en 1998. En este caso se otorga el título de Bachiller con Orientación en:

- Ciencias Sociales
- Gestión y Administración
- Ciencias Naturales, Salud y Ambiente
- Producción de Bienes y Servicios

En todas las modalidades se encuentra inglés en los tres años que conforma el plan de estudios, con una carga horaria de dos horas cátedras semanales, dentro de la carga horaria total de cinco días a la semana con cuatro horas cátedras cada día. El plan de estudio que se presenta a través de estas resoluciones es optativo excepto en el caso de los Bachilleratos de Adultos que soliciten apertura de servicios a partir de 1996 (Resolución N° 6321/95, Artículo 2).

En el año 2002 la Resolución N° 1121/02 deroga las dos resoluciones anteriores, de 1995 y 1998, y establece la obligatoriedad del plan de estudios presentado en los Anexos I, II y III para todos los establecimientos educativos que implementaren el Bachillerato de Adultos a partir del Ciclo lectivo 2002 (Resolución N° 1121/02, Artículo 3). A diferencia de las resoluciones anteriores, la del 2002 agrega la orientación en Tecnología y modifica las condiciones de ingreso adaptándolas al contexto de la Ley Federal de Educación: “tener 7° grado aprobado (anterior a la transformación educativa) o 9° año de la EGB aprobado” (Resolución N° 1121, Anexo I). Esto se materializa en la clase de inglés del Bachillerato de Adultos y los CENS con la presencia de alumnos jóvenes que ya han pasado por la experiencia de la clase de inglés, ya que la EGB la incorpora como materia obligatoria a partir del 4° año.

Sin embargo lo que más llama la atención es que el Plan de Estudios y los diseños curriculares de las diferentes materias siguen siendo los mismos que los instaurados por la resolución de 1995 y, lo que es más, siguen vigente al día de hoy para todos los

Bachilleratos de Adultos y para el plan de terminalidad FinEs, cuya implementación es bastante reciente.

En el caso de inglés específicamente los contenidos obligatorios para los tres años del plan de estudios se dividen en contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales con los objetivos generales y específicos (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General). En los tres años los objetivos, tanto general como específicos, son exactamente los mismos:

OBJETIVO GENERAL: Incorporar conocimientos, desarrollar capacidades y modificar actitudes que posibiliten la interacción lingüística en situaciones básicas de comunicación bilingüe.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- .Conectarse con las formas más sencillas de lengua inglesa actual.
- .Apropiarse de conocimientos básicos de la misma.
- .Comprender el valor comunicativo y laboral de su manejo instrumental.
- .Incentivar su estudio en profundidad.
- .Despertar interés por otros idiomas.
- .Valorar y respetar las producciones culturales propias y ajenas. (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General).

Otro aspecto que llama la atención es la falta de precisión con la que se enuncian los diferentes contenidos. Por ejemplo entre los contenidos conceptuales de la unidad 3 correspondiente al segundo año podemos encontrar enunciado: “El diccionario”, sin ningún detalle más. En otras palabras no se especifica a qué tipo de diccionario se está refiriendo (bilingüe, monolingüe, fonético, etc.) y qué aspecto del uso del diccionario se va a focalizar (identificación de categorías de palabras a través de la interpretación de abreviaturas, armado de glosarios, elección de acepciones, etc.). En los contenidos procedimentales correspondientes no se hace ninguna alusión a este contenido conceptual en particular, poniendo en relieve la falta de coherencia entre contenidos conceptuales y procedimentales. Otro ejemplo de la falta de especificación de los contenidos se puede observar en el contenido conceptual “Formas y tiempos verbales”, que se repite varias veces a lo largo de las diferentes unidades de los tres años del plan, sin designar a qué tiempos verbales se refiere. (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General).

Con respecto al enfoque de la lengua que el programa presenta, no se puede determinar bien si es un enfoque textual o discursivo. En la primera unidad del primer año aparece el contenido conceptual “Discurso dialógico simple”, lo que una vez más nos deja con la incertidumbre si se toma como criterio de clasificación el concepto de tipos de textos o el de géneros discursivos, y lo que es más la calificación “simple” no determina si se refiere a las estructuras gramaticales a usarse o a los aspectos cohesivos, en este tipo textual o género discursivo.

En cuanto a los contenidos actitudinales, se puede observar, al igual que los objetivos, que se mantienen los mismos durante los tres años en todas las unidades, es decir que se repiten exactamente los mismos contenidos actitudinales doce veces a lo largo de todo el plan:

c) Contenidos Actitudinales:

Éticos: disciplina, esfuerzo y perseverancia en el aprendizaje, respeto por las creaciones nacionales y extranjeras y por los distintos tiempos y formas de aprender de los compañeros.

Sociocomunitarios: superación de actitudes discriminatorias.

Científico tecnológico: valoración ética de la lengua en todas sus manifestaciones.

De comunicación y expresión: aprecio de los códigos y de las normas propias de cada lengua (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General).

Los contenidos dejan en evidencia la falta de especificación y de progresión a lo largo de los años. Es cierto que el profesor, cuando realiza su proyecto áulico anual, puede subsanar estas falencias dándole un perfil más específico. Sin embargo, en este marco, entraríamos en el terreno de la contradicción, ya que la resolución indica que los diseños son obligatorios para todos los Bachilleratos de Adultos, lo que exige un marco referencial un poco más específico para dar cierta uniformidad al plan, que permita sin inconvenientes, la movilidad del alumnado de un centro de adultos a otro dentro del mismo plan, cuestión muy común en el caso de los adultos.

En el 2009 la Resolución N° 3828 aprueba los diseños curriculares de la Educación Secundaria Orientada en el marco de la Ley de Educación Nacional y se hace necesario aplicar un criterio para el tránsito de los alumnos de un plan de estudios a otro. Es por eso

que en el mayo del 2011 se saca una disposición conjunta en la provincia de Buenos Aires que organiza el régimen de equivalencias para el tránsito de alumnos que tienen algún año del nivel Polimodal aprobado y quieren pasar al Bachillerato de Adultos o a la nueva Secundaria Orientada, o algún año de la Secundaria Orientada y quieren pasar al Bachillerato de Adultos y viceversa. Esta disposición conjunta sigue tomando como referente para los Bachilleratos de Adultos y los CENS los planes de estudio de 1995, refrendados en 2002. (Disposición Conjunta, 2001). En 2012, a través de la Resolución N° 444, el Gobierno Nacional junto con el de la Provincia de Buenos Aires, vuelve a implementar el plan FinEs para promover la finalización de los estudios primarios y secundarios. En dicha resolución se establece el plan de estudios de 1995 nuevamente como currículo para este sistema de terminalidad (Resolución N° 444/12 Anexo III), lo que deja al plan de estudios para cualquier alternativa de nivel secundario para adultos muy poco actualizado en contraposición con los nuevos diseños curriculares de la nueva Secundaria Orientada.

Por otro lado los Centros Experimentales de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud (CEBAS), los cuales son fruto de un convenio entre la Dirección General de Escuelas y el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, no se encuentran contemplados dentro de este programa de estudios de 1995. Es por eso que en 1998, mediante la Resolución N° 1782 se resuelve aprobar el Plan de Estudios de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud Pública Especializado en Enfermería y en Información y Gestión, a implementarse en los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos en Salud (CEBAS) dependientes de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria (Resolución N° 1782/98, Artículo 1). En esta orientación también se encuentra presente la asignatura Inglés en los tres años que dura el plan con una carga horaria semanal igual a las otras alternativas para adultos descriptas anteriormente. Este plan también se encuentra vigente al día de hoy y presenta aspectos bastantes desactualizados si los relacionamos, una vez más, con los nuevos diseños curriculares de la provincia para la enseñanza del inglés elaborados para nueva Escuela Secundaria Orientada en el marco de la Ley de Educación Nacional del 2007.

En este caso en particular, a diferencia de los anteriores, los contenidos no están divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, a pesar que la resolución de 1998 entraría dentro del marco de la Ley Federal de Educación que los insta. Tampoco se observa la presencia de objetivos o expectativas, sino simplemente una enumeración de contenidos indistintos. Lo que llama la atención es que siempre están clasificados en gramática y vocabulario, lo que denota una clara concepción de la lengua como sistema:

INGLÉS-AÑO: PRIMERO

Vocabulario básico sobre: personas, familia, vivienda, colores.

Gramática. Verbo to be. Presente simple. Pronombres personales

Vocabulario básico sobre: cuerpo humano, tiempo libre.

Gramática. Artículos. Preposiciones. Participio pasado.

Vocabulario básico sobre objetos e instrumentos utilizados en el área laboral.

Gramática: Frases preposicionales. Palabras interrogativas.

Vocabulario básico sobre instituciones de salud.

Gramática: Verbos más usuales. Ubicación espacial. Números ordinales y cardinales.

Modo imperativo (Resolución N° 1782/98, Anexo I)

Sólo en el segundo año aparece un contenido que sale del patrón de clasificación gramática y vocabulario enunciado anteriormente: “Traducción de materiales específicos. Folletos. Instrumental” (Resolución N° 1782/98, Anexo I), lo cual es bastante impreciso ya que no señala si se trata de folletos explicativos o instructivos, etc. y tampoco especifica si “Instrumental” marcaría el tópico a tratar en los folletos o es un trabajo terminológico que va por fuera del género discursivo, como cualquier otro trabajo de vocabulario de los tantos que abundan a lo largo de los tres años del plan.

Una vez más tenemos un enfoque de la lengua indefinido, a diferencia de lo que plantean los diseños curriculares de inglés a partir del 2007, lo que deja al nivel secundario de adultos en un vacío conceptual que sirva como marco referencial para los programas de inglés. Sin mencionar la falta de contemplación de las consideraciones didácticas particulares para la enseñanza del inglés que implicaría ocuparse seriamente del contexto de la educación de adultos, diferenciándolo coherentemente de la enseñanza de la lengua extranjera en los niños y los adolescentes. Este último aspecto es totalmente pasado por alto, generando una suerte de espontaneísmo en el que cada docente trata de resolver la

situación mediante una adaptación superficial y simplificadora de lo que viene realizando en la práctica en otros ámbitos. Como ya dijimos, no se puede simplificar una problemática tan compleja. Es por eso que tampoco creemos que sea conveniente establecer una receta para aplicar en estos casos particulares, pero si establecer un marco para lo cual el trabajo de investigación en el campo es sumamente necesario.

4.2 El sujeto adulto y el aprendizaje de la lengua extranjera: factores biológicos y psicológicos

Queda claro, de acuerdo con lo observado en la sección anterior, que los programas de inglés para adultos no han sido una prioridad dentro de la agenda educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional del año 2007, recién en los años 2012 y 2013 se están llevando a cabo la revisión de todos los diseños curriculares para adultos, no sólo en inglés, sino en todas las disciplinas. Por otro lado, también queda claro que la presencia de este espacio curricular en todos los años de todos los planes de las diferentes ofertas educativas para jóvenes y adultos marca un sentido de relevancia que no es menor si seguimos ubicándonos en la idea de que la multiliteracidad y de que una educación multicultural es clave para el empoderamiento del sujeto y la promoción de la autonomía en la sociedad actual. Por lo tanto, a partir de esto, se hace necesario, en primer lugar, reflexionar acerca de las diferentes problemáticas del orden psicológico que implica iniciarse en el aprendizaje de una lengua extranjera en la adultez, ya que muchos de los casos analizados en esta investigación son alumnos que terminaron el séptimo año de la escuela primaria hace muchos años, plan que no incluía el inglés como espacio curricular obligatorio (recordemos que éste se hace obligatorio a partir del cuarto año recién con la ley Federal de Educación del año 1993).

Existen muchos estudios desde la perspectiva psicolingüística acerca del factor edad y su incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera (Snow, 1983; Mc Laughlin, 1987; Singleton, 1989; Abrahamson, 2003) que han tenido diferentes impactos en la didáctica de segundas lenguas: si el niño y el adulto aprenden diferente entonces hay que enseñarles de manera diferente. Por otro lado existen también diferentes

mitos y creencias acerca de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera después de la adolescencia. Una de las más fuertes y predominantes es la creencia de que “a mayor edad más difícil es aprenderla”. Esta creencia no sólo se presenta con mucha frecuencia entre los estudiantes, sino también entre los docentes y se basa en el supuesto de que la habilidad para la adquisición lingüística declina con la madurez.

Lenneberg (1967) es uno de los que plantea la denominada “hipótesis del período crítico” en el marco de las perspectivas innatistas de Chomsky y los estudios biológicos sobre el lenguaje que han tenido un gran impacto en la psicolingüística. Según Lenneberg existe un período crítico para la adquisición del lenguaje que finaliza junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y la reducción, así, de la plasticidad cerebral. El capítulo titulado “Language in the Context of Growth and Maturation”, plantea que con el crecimiento el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro. Es decir que la flexibilidad cerebral previa a la lateralización hemisférica en la pubertad es la que marca la diferencia entre niños y adultos en la adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Desde esta mirada, el mejor momento para comenzar a estudiar una lengua extranjera es antes de la pubertad debido a que la organización del cerebro no sería tan especializada y existiría una plasticidad que permite al niño aprender de manera más exitosa. Krashen en su trabajo *Second Language Acquisition* señala este planteo como muy serio para los que están involucrados en enseñanzas de segundas lenguas y lenguas extranjeras ya que podría condicionar la práctica docente bajo los supuestos de la limitación que el factor edad nos impone. (Krashen , 1979)

En sus estudios junto a Scarcella y Long (1979) realizan una comparación en la adquisición de una lengua extranjera entre niños y adultos y llegan a la conclusión de que los adultos son más rápidos en las primeras etapas de aprendizaje pero, que a largo plazo, los niños obtienen mejores resultados, cuestionando, en parte, la hipótesis de Lenneberg del período crítico. Con este análisis, la hipótesis del condicionamiento biológico para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera presenta, en algunos aspectos, algunas contradicciones. Mayberry, Lock, & Kazmi (2002) plantean que el aprendizaje exitoso de

una segunda lengua o una lengua extranjera no dependería tanto de la edad de comienzo de exposición a la lengua extranjera, sino más bien del período crítico de adquisición de la lengua materna. Si la lengua materna no se ha desarrollado plenamente en la niñez, es decir que si existen problemas en el aprendizaje del lenguaje que no han sido debidamente detectados durante los primeros años de escolaridad, este factor puede generar dificultades en el desarrollo de una segunda lengua o una lengua extranjera en el futuro, es decir que el desarrollo ontogénico de la lengua materna durante la primera etapa de vida, determinado fundamentalmente por el medioambiente, sería determinante de las estructuras mentales que marcarían futuros desarrollos de otras lenguas.

En su estudio sobre las diferencias en la adquisición de segundas lenguas, Georgette Ioup y Amara Tansomboon (1987), realizan un análisis de orden más cognitivo: por un lado los adultos se valen de un proceso más analítico para el aprendizaje de la lengua extranjera, favoreciendo la adquisición de estructuras sintácticas y morfológicas. En cambio, los niños se valen de un proceso más holístico que favorece la adquisición de la pronunciación y, por lo tanto, de la lengua oral. Por otro lado, diversos estudios realizados en Estados Unidos (Susan Oyama, 1976; Asher y García, 1969) con inmigrantes de diferentes edades llegaron a la conclusión de que cuanto más temprana es la edad de exposición a la segunda lengua y mayor es el tiempo de interacción con ella los resultados son mucho mejores, agregándole a la cuestión un segundo factor aparte de la edad: la cantidad de tiempo de exposición.

Sin embargo, existen estudios sobre alumnos adultos (Bongaerts, Planken y Schils 1995:36) que han alcanzado un nivel ideal en la lengua extranjera contradiciendo los planteamientos anteriores. Lo que sugieren estas investigaciones es que la motivación, el tiempo y la calidad de exposición a la lengua extranjera, el tipo de input y de interacción son también factores fundamentales que pueden contrarrestar cualquier tipo de factor biológico.

Todo esto cuestiona la idea del período crítico como único factor determinante en el desarrollo de la lengua. Además, la mayoría de estos trabajos de investigación apuntan a un nivel de aprendizaje que toma el modelo de hablante nativo como modelo ideal a seguir para la medición del éxito en los diferentes estudios comparativos entre niños y adultos que

aprenden la segunda lengua o lengua extranjera, lo cual es muy simplificador. Como ya hemos mencionado, en la actualidad ya no se toma el modelo de hablante nativo como único modelo, ya que el paradigma ha cambiado debido a la gran variedad de dialectos que existen en inglés (World Englishes) y a los diferentes objetivos con los que se aprende dependiendo de las particularidades locales.

Más allá de todas estas consideraciones, en un sentido más amplio de la cuestión, podemos mencionar lo que señala Peter Stevens (1974), citado por Torres Águila, al comparar las ventajas y desventajas de los adultos que comienzan a estudiar una segunda lengua o una lengua extranjera. Según Stevens entre las desventajas más importantes que un adulto posee podemos encontrar, en primer lugar, la falta de plasticidad lingüística, manifestada en una menor facilidad auditiva y articular sumado a que el adulto tiene las estructuras de su propia lengua mucho más consolidadas y eso lo condiciona. Además el adulto posee una mayor timidez y una mayor confianza en la lengua escrita, lo que representa una barrera para el desarrollo de la lengua oral. Por otro lado el adulto posee la ventaja que ha aprendido a aprender, es decir que ha adquirido a lo largo de su vida la capacidad de seguir consignas con una mayor concentración que el niño tendiendo a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera. (Stevens, 1974, citado por Torres Águila)

Estas concepciones son reforzadas por los trabajos de Stephen Krashen (2002), quien cuestiona los planteos de Lenneberg acerca de la explicación biológica sobre las diferencias en el aprendizaje de la lengua entre adultos y niños. Krashen señala, tomando en cuenta varios estudios neurológicos, que la especialización del hemisferio izquierdo en el lenguaje ocurre mucho antes de la pubertad, lo que implica que no hay mucha relación entre la lateralización cerebral y la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 2002). En cambio, lo que se plantea en sus trabajos es la presencia de la etapa de las operaciones formales como determinante de una diferencia entre la forma de aprender del niño y la forma de aprender del adulto. En síntesis, a partir de la pubertad el pensamiento abstracto permite explicitar la forma de aprendizaje de la lengua a través de la metacognición, tomando consciencia de las estructuras gramaticales que la conforman y pudiendo monitorear constantemente estos procesos. Krashen plantea, sin embargo, que este período

coincide también con el período de la fosilización del progreso en la adquisición de la lengua, ya que, al poder abstraer el conocimiento, el sujeto comienza a preocuparse por objetivar su propio ser y por la manera en que los otros sujetos lo objetivan, generando así actitudes de orden afectivo que desfavorecen el desarrollo de una segunda lengua o una lengua extranjera. Sin embargo afirma que las investigaciones y la reflexión sobre la práctica apuntan que la adquisición del lenguaje inconsciente es también fundamental en el período adulto reforzando la perspectiva comunicativa en el aula, en donde la interacción es clave. O sea que la idea de que los adultos están condicionados biológicamente en el aprendizaje de la lengua extranjera y de que no pueden aprender la lengua de manera natural es una concepción que en la actualidad es altamente cuestionada y que nos lleva a la reflexión acerca de muchos supuestos naturalizados en la práctica y en la socialización profesional que forman parte de nuestras representaciones sociales más comunes. También es fundamental tomar en cuenta otros factores como la diferencias individuales, la motivación, las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de la interacción en la clase de lengua extranjera para no establecer una relación lineal entre edad y formas de aprender, tradicionalmente asimilado “como cuanto más joven mejor”, lo que simplificaría mucho la cuestión y al mismo tiempo reforzaría muchas de los preconceptos que el alumno adulto acarrea al ingresar en la escuela secundaria.

4.3 El aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela secundaria de adultos y sus implicancias

Hemos reseñado algunos de los trabajos más relevantes acerca de la condición biológica y psicológica que acarrea el adulto al encarar el estudio de la lengua extranjera por primera vez. Al contemplar las diferentes investigaciones ha quedado claro que el contexto social cumple un papel importante en el entramado de esos factores condicionantes. Un entramado complejo de representaciones que, como ya hemos mencionado anteriormente, no sólo forma parte de los preconceptos de los alumnos, sino también de los docentes y de los mismos investigadores que encaran este tipo de estudio.

En las prácticas docentes, en la interacción del aula, muchas veces se naturalizan discursos, que necesitan de la reflexión: poder alejarse de estos supuestos para poder objetivarlos es una tarea enriquecedora. Sanjurjo (2002) señala, dentro de las representaciones docentes, a los supuestos básicos subyacentes como factores inconscientes que marcan y condicionan nuestra forma de enseñar, preconceptos que afloran en los discursos espontáneos cotidianos tales como el asumir la condición biológica como determinante, o creer que los saberes de nuestro alumnos representan un obstáculo con el que hay que barrer, que en el caso de los adultos se magnificaría por la mayor cantidad de experiencia acumulada, etc. Lo cierto es que muchas veces nos acomodamos y naturalizamos esas creencias, sin percatarnos de ello, para que “el modelo cierre” (Sanjurjo, 2002) de alguna manera, y esto no nos permite avanzar y abrir el juego para nuevas formas de pensar la enseñanza, lo que representa un “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1972):

Es entonces imposible hacer, de golpe, tabla rasa de los conocimientos usuales. Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios. (Bachelard, 1972)

Los estudiantes, al ingresar a la escuela, también traen su propio bagaje de representaciones sociales, una serie de preconceptos, a menudo ocultos, acerca de la lengua y la cultura que en la mayoría de los casos no encuentran su propia voz porque no han sido racionalizados y por sobre todas las cosas escuchados. Su impacto en la forma de aprender es innegable, sin embargo hace falta identificarlos, darles su propia voz, sobre todo cuando se trata de la enseñanza formal, como en el caso de la secundaria de adultos, en la que la lengua extranjera inglés se impone como objeto de estudio obligatorio, lo cual ya se constituye en sí como un condicionamiento inevitable que genera cierta predisposición. Este entramado de representaciones no es estático: se ha ido formando lentamente a lo largo de los años y sigue evolucionando con los diferentes intercambios en los diferentes ámbitos de socialización.

Moscovici afirma que “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación

entre los individuos”, también es un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1979: 21)

El trayecto de la escuela secundaria implica necesariamente el haber recorrido ya un trayecto escolar primario cuyas experiencias van a marcar la forma de encarar las nuevas vivencias, en otras palabras, conforma un corpus de conocimientos compartidos. Aunque muy alejado en el tiempo, en muchos de los casos, esas formas de aprender, esas formas de ser alumno en la escuela se encuentran impresas en el imaginario de los ingresantes. Muchos de ellos, por tratarse de la escuela secundaria de adultos, tienen hijos, sobrinos, hermanos menores, lo que los vuelve a ubicar en la experiencia escolar desde otro lugar, el lugar del que acompaña, como adulto que es, desde el hogar y la familia. Todas estas formas de conectarse con la educación escolar van construyendo una representación mental de lo que significa la educación en general, la escuela como institución, el rol docente, la idea de aprender y sus dificultades, el rol social de la certificación formal, sus beneficios y muchos aspectos que van formando un discurso compartido y cotidiano, una forma de pensamiento social que, en apariencia es fruto del sentido común simplemente, pero que en realidad se ha ido formando en un lento proceso cognitivo y social por el cual se construye la realidad que nos rodea. Todo esto sumado a los factores ambientales y al grado y la forma de exposición, marcaría los diferentes resultados individuales en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que a la vista nos encontramos con individuos con motivaciones diferentes, estímulos diferentes, situaciones familiares diferentes, etcétera.

Poder objetivar estos factores, alejándonos de los rituales diarios de la enseñanza, para darles voz y poder identificarlos sería el primer paso para el inicio de un trabajo exploratorio esclarecedor. Sin embargo la idea fundamental es poder interpretarlos para determinar cómo se vinculan estas representaciones con su forma de aprender la lengua extranjera y así poder mejorar la intervención. Esta intervención no sólo implica un cambio metodológico en las estrategias didácticas por parte del docente, sino también una búsqueda en la auténtica relación dialógica en el aula en donde el alumno pueda poner en palabras esas percepciones y las socialice problematizando hechos que hasta el momento

estaban ocultos o asimilados de manera natural como la aceptación de lo inevitable. Comentarios al pasar, a los que más de una vez no le hemos dado importancia son los síntomas de estos constructos. ¿Cuántas veces se han escuchado a estudiantes adultos decir “yo no sirvo para los idiomas”, como si el aprendizaje fuera simplemente el resultado de un don genético que no puede modificarse? Tomar conciencia de estas relaciones lineales simplificadoras, y en algunos casos se podría decir hasta cómodas, sería el primer paso para fomentar un auténtico trabajo metacognitivo para la promoción de una autonomía en el aprendizaje, en el marco de la pedagogía crítica.

María Gabriela Di Gesú, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, realiza un estudio de las representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta. En su artículo señala los diferentes “mitos” y representaciones sociales que acarrea el hecho de aprender inglés en la etapa de la adultez. En la sección del trabajo denominada la “La voz de los alumnos” hace un análisis basándose en una encuesta electrónica voluntaria a 21 alumnos adultos estudiantes no principiantes de inglés en ambientes informales. Si bien las diferencias con los que constituye una secundaria de adultos (ambiente más formal, falta de experiencia en el aprendizaje del idioma en la mayoría de los casos, obligatoriedad del espacio, etc.) son evidentes, es interesante tomar en cuenta que, entre los resultados de las encuestas, sólo un porcentaje muy bajo de los alumnos considera “la aptitud” como un factor determinante. Por otro lado, la gran mayoría manifiesta que la “actitud”, en cambio, es fundamental sobre todo en el aspecto del tiempo de dedicación a las tareas, es decir el grado de compromiso con los aprendizajes. Otra de las manifestaciones que señala el estudio es que sólo un 57% cree que es más ventajoso estudiar una lengua extranjera en la niñez, tanto entre los alumnos con ese tipo de experiencia como en el caso de los alumnos que se iniciaron en este tipo de estudios después de los dieciocho, contrariamente a lo que se piensa generalmente. (Di Gesú, 2012)

La investigación brinda una interesante perspectiva acerca de la problemática y deja en pie la propuesta para seguir indagando, sobre todo, en las preconcepciones de los docentes y en algunos aspectos ideológicos sobre el aprendizaje del inglés y la identidad nacional, lo cual sería importante para tomar el aprendizaje de la lengua en toda su dimensión. Como

ya lo hemos mencionado la lengua tiene una dimensión sistémica, una dimensión discursiva y una dimensión ideológica, que completaría un cuerpo de conocimiento sumamente complejo. Dejar de lado ese último aspecto sería ingenuo, sobre todo en la educación popular en la que aprender inglés en forma obligatoria genera un encuentro de culturas que muchas veces pueden resultar contrapuestas. Es por eso que creemos necesario abrir el trayecto de exploración desde todos los ángulos que involucren al alumno adulto en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en la escuela media incluyendo sus preconceptos vinculados a lo lingüístico, a los aspectos sociales de la lengua y a las diferentes ideologías que entran en juego sin descartar los factores contextuales sociales y educacionales que le dan un marco referencial a estas variables, lo que permite hacer un abordaje de investigación integrado y al mismo tiempo un recorte bien específico.

4.4 Conclusión

La lengua inglesa, su aprendizaje, el sujeto adulto y la escuela secundaria son los cuatro elementos que en este último capítulo han comenzado a conformar un sustento más sólido y focalizado para el inicio de nuestra investigación.

En primer lugar, la presencia del inglés como espacio curricular en todos los programas de todos los planes obligatorios y su falta de actualización plantean la relevancia de la exploración para, por lo menos, poner el tema en discusión y comenzar a trabajar en el sentido de una renovación didáctica fundamentada.

En segundo lugar la presencia innegable del factor biológico edad, que por tratarse de la escuela de adultos no se puede dejar de lado, nos permite ubicarnos en una realidad fáctica que ha generado múltiples discusiones al respecto, pero que no nos tiene que condicionar de manera negativa necesariamente, como las investigaciones lo demuestran.

Por último la presencia de múltiples representaciones que una práctica de enseñanza de este tipo acarrea consigo debe ser reconocida tanto en los docentes como en los alumnos. Los docentes, como profesionales que somos, problematizamos nuestros preconceptos y

trabajamos en ellos de manera constante, pero muchas veces la voz de los estudiantes, con toda la carga que implica enfrentar un trayecto educativo nuevo, no es escuchada y si lo es, no se lo hace de manera sistemática categorizando las diferentes problemáticas que se presentan para poder trabajarlas. Es por eso que un abordaje de investigación integrado e interpretativo en un centro de enseñanza determinado nos va a permitir poner en palabras toda esta información que circula en el universo paralelo del currículum oculto apuntando a una pedagogía sensible al contexto. Nuestro trabajo de exploración va a ser el punto de partida para llevar a cabo este objetivo y así poder obtener otra mirada de la problemática.

TERCERA PARTE

UN ABORDAJE DE INVESTIGACIÓN EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA

Capítulo V: *El centro especializado de bachillerato para adultos con orientación en salud*

Introducción

Los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud (CEBAS) conforman una alternativa muy particular dentro de la gama de oportunidades que presentan las escuelas medias para adultos y jóvenes en la provincia de Buenos Aires mencionados en la segunda parte. Estos centros de estudios han sido concebidos con un objetivo bien delimitado: la profesionalización de los trabajadores de la salud de la provincia que no han podido terminar con sus estudios secundarios.

Este proyecto que surgió en los noventa ha implicado un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud y la Dirección Nacional de Cultura y Educación integrando el saber con el saber hacer en el marco de la perspectiva freiriana: “comprender para transformar, transformar para mejorar” (García, 2010). Sin embargo sus antecedentes van mucho más atrás en un entramado en el que el trabajador de la salud busca su formación profesional, su educación íntimamente ligada al mundo del trabajo, lo que la carga de un sentido más que significativo. Por otro lado el campo de la salud busca un mejor servicio para la población, como derecho inherente a todo ciudadano.

De este modo, del campo de los derechos más básicos, el trabajo, la educación y la salud de los ciudadanos, surge un contexto educativo en el que circulan un sinnúmero de discursos que valen la pena explorar.

5.1 Origen de los CEBAS

En el año 1983, con el regreso de la democracia, nacía un movimiento denominado “Movimiento por un sistema Único de Salud” con la figura de Floreal Ferrara. Por el lado de la educación estaba Irma Parentella como Directora General de Escuelas quien compartía las mismas concepciones políticas. Ambos sectores trataban de poner en marcha un proyecto para que los trabajadores de enfermería pudieran acceder a la escuela secundaria con el objetivo de “redimensionar el rol y ejercicio profesional, movilizar la capacidad de participar en los cambios deseados y dignificar su trabajo”. (Cirianni, 2010)

En ese momento la mayoría de los enfermeros no poseían título habilitante, eran enfermeros empíricos, y los títulos de enfermería que otorgaba la Escuela Superior de Sanidad no eran reconocidos a nivel nacional (para 1988 sólo el 12% eran Enfermeros Profesionales o Auxiliares de Enfermería, y el 88% eran empíricos). Para finales de la década del ochenta la idea era reconvertir a los enfermeros empíricos en auxiliares de enfermería (el título de Auxiliar de Enfermería era una carrera de nueve meses de formación técnica básica para la cual había que tener los estudios primarios completos) e iniciar la tarea de profesionalización con una carrera de enfermería universitaria. Con este contexto, la principal traba para la profesionalización era la brecha que quedaba entre la escuela primaria y la universidad: el nivel medio.

A finales de 1988 se realizaron las Jornadas de Enfermería provinciales en las que participaron más de 1500 enfermeros de toda la provincia de Buenos Aires. Esto constituyó un espacio de consulta y participación que permitió poner en marcha el proyecto, ya que se hizo un diagnóstico del estado sanitario de los diferentes hospitales de la región que sirvió como fundamentación: “De 7533 trabajadores con necesidades de formación en enfermería profesional, sólo 459 tenían estudios secundarios completos, es decir, el 6 %. De los 3047 trabajadores empíricos sólo 125 tenían escuela secundaria finalizada.” (Cirianni, 2010: 3)

Tomando en cuenta todo esto el 1° diciembre de 1989 se celebra el Convenio N° 516 por el cual se acuerda la creación de los dos primeros CEBAS de la provincia, los que funcionaban en hospitales: el CEBAS N° 1 de La Plata, en el Hospital San Juan de Dios y el CEBAS N° 2 de San Martín, en el Hospital Eva Perón, que comenzaron a funcionar en

1990. A partir de ese momento se fueron creando a lo largo de la década diferentes centros en diferentes municipios. Algunos poseían la modalidad de convenio bipartito (sólo entre el Ministerio de Salud de la Provincia y la Dirección General de Escuelas) y otros se constituyeron a través de un convenio tripartito, en el que participaba, también, la Municipalidad del distrito. Es importante mencionar también que en algunos casos la modalidad de creación era a ciclo cerrado, es decir que el centro se abría por única vez debido a la matrícula reducida. Pero en la mayoría de los centros la modalidad era a ciclo abierto o de apertura permanente mientras existiera la demanda de matrícula.

En los primeros años el proyecto estuvo dirigido exclusivamente a los enfermeros empíricos y auxiliares de enfermería. El objetivo primordial era lograr su profesionalización; por lo cual se elaboró un plan integrado de formación general y profesional en enfermería. Su duración era de 4 años y medio: tres años de nivel secundario, cuyo título era Bachiller con Orientación en Salud y un año y medio para la profesionalización, con el título terminal de Enfermero Profesional. En 1997 se amplió la población de destino a todos los trabajadores del sistema de salud, dándose prioridad a los del subsector público estatal; y se abrió a un número reducido de miembros de la comunidad no integrantes del sistema de salud (alrededor del 10%).

En febrero de 1998 se aprobaron los planes de estudios específicos en el marco de la concepción teórica asumida por el Ministerio de Salud (la atención primaria de la salud) para estos centros experimentales de enseñanza secundaria de adultos a través de la Resolución N° 1782, ya que la Resolución N° 6321 del año 1995 de la Dirección General de Cultura y Educación aprobaba los planes de estudios para los bachilleratos de adultos pero no contemplaba a los que tenían orientación en salud. La duración de esta formación quedó reducida a los tres años correspondientes al bachillerato.

El actual plan de estudios contempla una “formación general de fundamentos”, y una “formación orientada en el campo de la salud”, integradas en un espacio institucional diferenciado: el taller de Salud Pública y con un eje transversal de formación: la concepción estratégica de atención primaria de la salud (APS). La especificidad de la orientación en Salud está dada por los Talleres de Salud Pública y un Asesor de Salud por

C.E.B.A.S. que integra el Equipo Directivo de los mismos. En la disposición 268/99 se plantea que: “Se sustenta, pedagógicamente, en la concepción de educación de adultos; desde la cual se parte de la revalorización de la experiencia obtenida por los alumnos trabajadores en sus puestos de trabajo; considerando a este, fuente de producción de conocimientos y ámbito de realización social y personal, a través de la posibilidad de intervenir en la transformación de las instituciones.” (Disposición 268/99)

El 3 de abril de 2003, mediante la Resolución 1171 la Dirección General de Escuelas y el Ministerio de Salud de la provincia ratifican el convenio del año 1989, que habilita el funcionamiento de los primeros CEBAS, debido a los resultados positivos que la experiencia ha dado. También se acuerda, a través de ella, que la Dirección General de Escuelas queda a cargo del personal docente y directivos y que el Ministerio de Salud se encargará de la designación y el pago de los especialistas en salud. (Resolución 1171/03). En el 2011 el programa cuenta con 2123 trabajadores de la salud completando sus estudios secundarios en 22 centros de formación en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad algunos de los centros funcionan en hospitales, tal es el caso del CEBAS N° 1 de La Plata, que funciona en el Hospital San Juan de Dios. En otros casos, los centros funcionan en Escuelas de Enseñanza Secundaria, como por ejemplo el CEBAS N° 13 de Florencio Varela que funciona en la Escuela de Enseñanza Media N° 8 del distrito.

5.2 Estrategia pedagógica de los CEBAS

En su marco teórico el proyecto CEBAS se enmarca en el *modelo crítico*:

El diseño curricular parte de las directrices políticas, epistemológicas y pedagógicas muy claras. En especial, supone un análisis histórico-crítico de las prácticas de enfermería enmarcadas en la situación de la salud pública en la provincia, y ofrece una fundamentación epistemológica crítica de las directrices pedagógicas. Este marco permite actuar en la educación sobre objetos de transformación que generan conocimientos. El aprendizaje, entonces implica un proceso de transformaciones generado por la interacción sujeto-objeto en un contexto determinado. Esto permite pensarnos como sujetos de las transformaciones y a la vez como transformadores de nuestro propio rol profesional, como enfermeros y como docentes. (Chá, Bonelli, Gallardo y otros, 1995: 15)

Esta perspectiva toma como pilares a tres ejes: una concepción de la educación popular, la relación teórico-práctica con la interdisciplina y el rol transformador del enfermero. En la conexión entre el derecho a la educación y el derecho a la salud, es decir la educación popular y la atención primaria de la salud, se basa la propuesta de los centros, integrando de este modo los saberes populares de la experiencia del trabajo con los conocimientos escolares. Así la *praxis* se constituye como idea fundante de las prácticas pedagógicas que los caracterizan, a través de una continua integración entre la teoría y la práctica, de un continuo trabajo de reflexión sobre lo que se hace y de una acción a partir de lo que se reflexiona. Por otro lado los talleres integradores e interdisciplinarios, que forman parte del diseño curricular, proponen contextualizar problemáticas de la realidad de forma recurrente, no se trata de una práctica ocasional yuxtaponiendo temáticas de diferentes espacios, sino que integra de manera sistemática y constante a las disciplinas y a sus actores dándole un sentido mucho más significativo desde el discurso de la praxis. Por último, la propuesta considera que la enfermería como práctica social tiene un rol transformador que va más allá de la profesión:

La “guía” del proyecto transformador de las profesiones de Enfermería y de la Docencia, se centra en la necesidad de reflexionar crítica y dialécticamente la práctica (social-profesional) para asumir colectivamente una praxis que en un movimiento transforme el contexto y la profesión. (Chá, Bonelli, Gallardo y otros, 1995: 27)

A simple vista se puede observar una propuesta pedagógica bien concreta, elaborada a partir de un diagnóstico que marca la profunda necesidad del proyecto. El plan de estudios integra la Formación General de Fundamento y la Formación Orientada en el campo de la Salud en la que están incluidos los diferentes talleres. La Formación General de Fundamento está dividida en tres áreas de conocimiento que componen las diferentes disciplinas: Comprensión del sujeto y el contexto histórico social, Comprensión de los procesos naturales y Comunicación e interacción social. Estas áreas se encuentran atravesadas por los denominados Ejes de Formación que orientan todo el proceso de formación. Ellos son: Promoción de Salud, Atención de las necesidades de la comunidad, Planificación y gestión de las organizaciones y Concepción del rol del trabajador. En los Talleres Integradores se organizan las denominadas Prácticas Laborales en los que se tratan situaciones problemáticas de la realidad integrando y profundizando todos los contenidos

de manera progresiva y sistemática a lo largo de los tres años del plan de estudios. (Lineamientos Curriculares, 1998)

La idea de trabajar a partir de los saberes prácticos de los alumnos está siempre presente. Para ello es fundamental enmarcarse en el modelo dialógico en el que la interacción de los diferentes discursos es la herramienta metodológica, por lo que propone como estrategias:

- Centrar el aprendizaje en la formulación de problemas y búsqueda de alternativas de solución, y en la adquisición de instrumentos que preserven la identidad cultural de los adultos educandos, a fin de dominar un núcleo de competencias fundamentales, que les permitan actuar en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas, con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.
- Considerar el aprendizaje como un proceso de reflexión y abstracción para la construcción y reconstrucción del conocimiento, garantizando así, el derecho al saber y la participación en su producción activa.
- Rescatar y valorar “el saber hacer” alcanzado por los adultos y asegurar una actitud activa, crítica, reflexiva y analítica, frente a la adquisición, sistematización y ampliación del saber científico-tecnológico.
- Comprender que el proceso de conocimiento comienza con el reconocimiento de las experiencias e instituciones propias de los adultos educandos.
- Considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como el eje articulador de la formación general y la experiencia que los trabajadores han adquirido en la práctica.
- Entender y valorar el trabajo como una experiencia educativa, en tanto el trabajo es creación e investigación y se torna educativo por su contenido y método.
- Propiciar acciones permanentes de evaluación que permitan la toma de decisiones, tanto al trabajador como al agente educativo durante las diferentes situaciones de aprendizaje. (Lineamientos Pedagógicos y Curriculares, 1998)

A lo largo de toda la propuesta se puede observar la clara preocupación por la integración de la teoría con la práctica, por un trabajo contextualizado y por una valoración de las experiencias de los trabajadores. Todo esto apunta al desarrollo de aprendizajes significativos que luego los mismos trabajadores puedan aplicar en el sistema de salud para

su mejoramiento y transformación desde cualquier rol que tengan, ya que en la actualidad, no sólo hay enfermeros, sino también trabajadores del sector administrativo de la salud. La idea fundamental que atraviesa estos lineamientos es el mejoramiento de la calidad de vida basado en una idea de práctica y promoción de la salud, orientadas a la prevención, desde el espacio de trabajo que se ocupe.

Dentro de esta estructuración del currículum en el plan estratégico de los CEBAS la lengua extranjera inglés se encuentra en el Área de Formación General y de Fundamentación con las siguientes expectativas de logro:

- Producir textos orales coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas con razonable fluidez y corrección.
- Comprender distintos tipos de discursos escritos especialmente relacionados con su desempeño laboral.
- Producir textos escritos variados y coherentes. (Lineamientos Pedagógicos y Curriculares, 1998)

En el nivel de las expectativas para el espacio de Inglés se puede observar una perspectiva discursiva que trata de integrar los aspectos textuales con los contextuales, sobre todo en la relación con el campo laboral.

Sin embargo este enfoque más comunicativo no se materializa en los diferentes programas de contenidos que ya hemos analizado, los cuales constituían una enumeración de contenidos gramaticales y de vocabulario. Sería interesante ver cómo se insertarían los contenidos de inglés de una manera más coherente e integrada a la propuesta general, ya que la idea central del proyecto no es simplemente yuxtaponer temas de las diferentes disciplinas para que el modelo cierre de alguna manera. En el caso de la enseñanza del inglés esta yuxtaposición arbitraria muchas veces se ve materializada en la ocasional combinación de un tópico textual relevante con un tema de gramática que es “prioritario enseñar”. El desafío sería elaborar un plan cuyo eje esté apoyado en el proceso interaccional desde la unidad del discurso de la salud de manera continua y sistematizada a lo largo de los tres años, aplicando la concepción de los AICLE (aprendizaje integrado de

contenidos y lengua extranjera) que proponen los nuevos diseños curriculares para la Nueva Secundaria de la provincia a partir del año 2007.

5.3 El CEBAS N° 13 de Florencio Varela: un contexto muy particular.

El CEBAS N° 13 de Florencio Varela abrió sus puertas en el año 1992 fruto de un convenio tripartito entre la Dirección General de Escuelas, el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y la Municipalidad del distrito. La inminente apertura del Hospital Municipal “Mi Pueblo”, también llamado “Materno Infantil” por la gente del lugar, es el que propició su apertura, con una modalidad abierta (apertura permanente mientras exista la demanda de matrícula). El análisis crítico de la situación del partido del entonces Secretario de Salud de la Municipalidad de Florencio Varela, Dr. V. Ierace, y la decisión política del Intendente Don Julio César Pereyra le dieron espacio al proyecto.

La finalidad del Servicio educativo era la de capacitar y formar a los trabajadores e la Salud del primero y segundo nivel de Atención, cubriendo de esta manera las necesidades de capacitación que surgían de la inminente inauguración y funcionamiento de un nuevo hospital: Hospital Mi Pueblo. Se inició con una matrícula de 40 alumnos, quienes conformaron un curso. En 1996 se firmó un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación, mediante el cual el servicio pasaba gradualmente a la provincia. De este modo para el ciclo lectivo 1998 el centro dependía totalmente de esa Dirección General. La prestación educativa comenzó a realizarse desde el ciclo lectivo 2001 en turno vespertino y en las instalaciones de la Ex Escuela Nacional de Comercio N° 2, hoy Escuela de Enseñanza Media N° 8, sita en Avenida San Martín N° 538 la localidad. Las relaciones interinstitucionales son las propias de dos establecimientos que comparten una infraestructura, se comparten actos escolares y otros eventos.

En la actualidad el centro sigue funcionando en último piso de la Escuela de Enseñanza Media N° 8 de Florencio Varela, en el turno vespertino, en el cual funciona también el Bachillerato de Adultos perteneciente a dicha escuela secundaria. He tenido la oportunidad de trabajar en el Bachillerato de Adultos de la Media 8 y de observar a la distancia, los tres cursos (1°, 2° y 3°) del CEBAS, que a simple vista parecen confundirse con el resto de la

secundaria de adultos ya que no existe una división física de los dos centros de estudios, comparten pasillos, patio, accesos, kiosco, etc. Pero si uno se detiene a afinar la mirada inmediatamente se puede apreciar una unidad diferenciada del grupo CEBAS, muy homogénea como grupo, a pesar de la diversidad que caracteriza a su población. En otras palabras, una comunidad educativa con identidad propia.

En primer lugar voy a categorizar esos aspectos que lo identificaron desde la distancia de mi trabajo en el otro centro. A primera vista lo que pude ver como rasgo distintivo era que la mayor parte de los alumnos que conformaban los tres grupos del CEBAS eran adultos mayores, a diferencia de los estudiantes del Bachillerato de Adultos de la Media 8, caracterizado por gran cantidad de jóvenes. Otro aspecto que llamó mi atención es que en los diferentes recesos los grupos no se dispersaban por el edificio, a diferencia del resto, era una tendencia que se quedaran en su aula socializando entre ellos, repasando, haciendo tareas. Es probable que esta última caracterización esté vinculada directamente con el factor edad. Pero lo que más me intrigaba es que se podía ver a simple vista casi siempre al final del año los salones prácticamente llenos, como habían comenzado en marzo, lo que no se logra en la mayoría de los centros de enseñanza de adultos en los que he trabajado.

Con respecto al personal docente y directivo, lo primero que pude captar es a la directora caminando por los pasillos. Era sorprendente ver un directivo fuera de su despacho visitando las aulas de manera sistemática, todos los días, hablando con los alumnos de cada curso en forma grupal y conversando de forma individual con ellos en los pasillos cuando éstos se le acercaban con alguna inquietud. Cuando comenté esta rutina con algunos compañeros docentes, algunos me dijeron que es fácil hacerlo con un grupo reducido. Sin embargo he tenido la oportunidad de trabajar en escuelas con turnos de tres cursos y de menos también, en los que el directivo jamás sale de su despacho cuando “está presente” y, lo que es más, es muy difícil hasta para el mismo personal docente el poder acceder a conversar con él acerca de alguna inquietud pedagógica. En el caso del personal docente, con el que más de una vez cruzaba un saludo amable al circular por los pasillos, también me llamó la atención la familiaridad con la que trataba a sus alumnos, una familiaridad en un sentido respetuoso, y no de la simple confianza que a veces confunde los roles. En resumen se percibía una atmósfera de contención en la que a cada uno se lo

conocía por su nombre y en donde la interacción constante se cruzaba entre los diferentes actores y eso había captado mi atención a lo largo del tiempo en el que trabajé en la otra institución.

Todas estas características distintivas empezaron a germinar en el marco de mi proyecto de investigación en la enseñanza de adultos y cada vez que miraba a la distancia me intrigaba más el conocer otros aspectos que podían compatibilizarse con mi trabajo de exploración ya que, en principio lo que se veía era un contexto más que adecuado. En primer lugar, mi proyecto era investigar en adultos cuya experiencia en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en la escuela sea nula o muy poca y el hecho de encontrar grupos que en su mayoría sean adultos mayores correspondía a esta inquietud. En segundo lugar el hecho de que los grupos mantuvieran su matrícula me daba la posibilidad de darle una continuidad a la evolución de la investigación con la que no podía contar en otros ámbitos educativos de adultos. Pero lo que más me atraía del contexto era esa atmósfera de armonía que reducía factores de conflictos que podían, en cierto modo “contaminar” el trabajo, esa posibilidad que intuía de que los discursos podrían circular con apertura y comodidad para que cada uno se relate sin el temor que caracteriza a muchas instituciones.

El acercamiento no fue difícil, ya que la directora del establecimiento, la profesora Susana Gallardo, resultó ser también la referente de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la extensión áulica de Florencio Varela. Cuando le comenté acerca de mis inquietudes en la investigación de la enseñanza del inglés en adultos para elaborar mi tesis, enseguida me abrió las puertas de la institución y se mostró entusiasmada. El 13 de octubre de 2011 me acerqué al centro en el que charlamos un poco acerca de la investigación y me brindó material y documentación que explicaba acerca del sentido del proyecto CEBAS en la Provincia. También me invitó a participar de una reunión institucional en la que fui presentada a todo el cuerpo docente de la institución y en la que pude conversar individualmente con la docente de inglés de los tres cursos que conformaban la matrícula de todo el centro de adultos (1°, 2° y 3°).

En esa entrevista del 15 de octubre con la docente de lengua extranjera, Mariana Baldelli, profesora de inglés con mucha experiencia en nivel secundario y terciario, pude presentarle un esbozo de mi preproyecto de investigación e informarme de algunos detalles

didácticos acerca de la dinámica de sus clases y por sobre todo de los aspectos socio-comunicativos de su alumnado con el objeto de elaborar un diagnóstico para ver si era viable la investigación en ese contexto. En primer lugar me informó que en ese momento tenía 25 alumnos asistiendo regularmente a clases en primer año, 20 de los cuales eran mayores de treinta años y que los alumnos que asistían a ese centro eran de diferentes barrios de Florencio Varela.

Con respecto a los aspectos didácticos la docente me comentó que trataba de integrar los contenidos de salud de las otras materias en los textos en inglés que trabajaba en clase y de fomentar el uso del diccionario, tratando de apuntar a la lectura comprensiva y al trabajo autónomo en el primer año. Me aclaró que usaba la lengua materna para realizar las explicaciones ya que la mayoría eran principiantes y el usar la técnica monolingüe de entrada podría crear situaciones de ansiedad e incomodidad. Es decir que usaba como estrategia metodológica la técnica bilingüe e intercultural (*crosslingual* e *crosscultural techniques*) que trae implícita la idea del bilingüismo aditiva (García, 2009) y la concepción de educación multicultural (Byram, 2002) que ya hemos señalado en la primera parte, capítulo 2. Se lamentaba, al igual que la mayor parte de los docentes de inglés, de la escasa carga horaria semanal (dos horas cátedras), lo que limitaba mucho los horizontes formativos de los tres años del plan de estudios y todo el tiempo marcó como fundamental el trabajo de contención que hay que hacer con los alumnos ante las diferentes dificultades que obstaculizaban su continuidad en los estudios debido a sus responsabilidades como adultos (trabajo, familia, problemas económicos, etc.).

Con respecto al aspecto socio-comunicativo me comentó que al principio los alumnos de primero se mostraban muy tímidos y les costaba mucho participar en clase. Es por eso que desde las primeras clases trataban de fomentar el trabajo en grupos para que se vayan conociendo entre sí y se integren gradualmente, tomando en cuenta que en el adulto la socialización en ámbitos totalmente nuevos a veces crea cierta ansiedad, sobre todo para los que hace muchos años que no concurren a la escuela. Una vez que esta primera barrera se vencía, la docente me comentaba que la socialización de las inquietudes de los alumnos era mucho más fluida y que el trabajo en grupos, que continuaba a lo largo de todo el año, fomentaba mucho la colaboración y el compromiso. Esta estrategia también fue señalada

por la directora, quien confirmaba que la distribución del espacio físico en el aula en grupos era fundamental a lo largo de los tres años, ya que habían comprobado que daba mejores resultados en el trabajo didáctico y en los aprendizajes a través del desarrollo de un sentido de cooperación entre pares en donde la interacción constante era la clave (Vygotsky, 1988).

La profesora, al igual que la directora, se mostró muy colaboradora y entusiasta con el trabajo y denotó desde un principio una gran apertura ante la posibilidad de que visite y observe algunas de sus clases lo cual facilitó mucho el diseño del trabajo. Contrario a la literatura sobre metodología de la investigación (Hernández Sampieri, 2000; Cohen, Manion y Morrison, 2007), que aclara la gran cantidad de casos en los que el investigador debe respirar cierta atmósfera de hostilidad o indiferencia de parte de los informantes ante la incursión en su contexto de trabajo que implica la inmersión en el campo, aquí, por el contrario, se respiraba un clima distendido de profunda afabilidad que se contagió a los alumnos, lo cual era fundamental, ya que en este trabajo puntual de exploración los investigados iban a ser específicamente ellos.

Para empezar a confirmar los rasgos que a la distancia me habían atraído de la institución me acerqué a ella a la semana siguiente para ser presentada al resto del personal docente y no docente (preceptoras, auxiliares) y al grupo de primer año que iba a observar en la clase. A todos se les explicó detalladamente la razón de mi presencia allí y se les dejó copia del preproyecto disponible para que pudieran leerlo en detalle. La idea, por ser la última etapa del año, era simplemente observar el contexto y hacer una serie de entrevistas piloto con algunos de los alumnos de este primer año para terminar de confirmar algunos supuestos acerca del ambiente de trabajo en el aula, que como ya he mencionado, me permitían descartar la mayor parte de las problemáticas externas: el planteamiento inicial era ahondar en las representaciones, los preconceptos que traían los alumnos consigo al empezar a estudiar inglés en la escuela secundaria de adultos y el hecho de encontrar una gran cantidad de otras problemáticas (alto porcentaje de ausentismo, falta de comunicación con el profesor, falta de interacción entre pares, serios conflictos de convivencia, etc.) que son tan comunes hoy en las escuelas podía llegar a desviar el sentido de la exploración.

5.4 Conclusión

Esta primera observación indirecta, en principio ha definido la accesibilidad y conveniencia de un ambiente como el del CEBAS N° 13 para la recolección de datos futura:

un primer acercamiento al contexto de investigación que ha permitido delinear de manera más fina los objetivos y las preguntas de ésta y por sobre todo avanzar en una primera inmersión en el campo para comprobar su viabilidad.

He tenido la oportunidad de trabajar durante varios años en los diferentes Bachilleratos de Adultos de la zona y también en los CENS del distrito y lo que he podido observar, a diferencia del CEBAS N° 13, es la gran cantidad de jóvenes de entre 17 y 20 años que ingresan a los primeros años y sobrepasan en un gran porcentaje el número de adultos mayores y de mediana edad y el gran porcentaje de deserción en el primer cuatrimestre, lo que iba dificultar mucho la definición de la muestra y su seguimiento. Otro aspecto que me preocupaba y definió mi elección era la gran cantidad de docentes de inglés sin título habilitante que trabaja en estos centros, ya que este factor podía dejar filtrar otras problemáticas relacionadas con la falta de preparación y experiencia del docente a cargo que podría confundirse con los factores a analizar.

Dentro del marco de los Centros Experimentales de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud y de su estrategia pedagógica para la profesionalización, el CEBAS N° 13 de Florencio Varela ofrecía un ámbito de enseñanza prometedor con respecto a lo que es la enseñanza formal de la lengua extranjera inglés en adultos. Es por eso que era ya necesario visualizar aspectos más directamente para una primera inmersión en el campo y así ya definir el curso final de la investigación.

Capítulo VI: *Un enfoque integrado*

Introducción

En el capítulo V pudimos determinar nuestro contexto de descubrimiento para pasar en esta sección a la dimensión metodológica de nuestro trabajo de exploración. El inicio concreto del proceso de investigación cualitativa es un proceso no lineal que se va definiendo en este caso en particular de manera recurrente (Hernández Sampieri, 2000). Es decir que una primera aproximación ha ayudado a definir el planteamiento tentativo del problema y a su vez el planteamiento del problema ha ayudado a definir cómo va a ser la primera inmersión en el campo a través de la observación directa.

Por otro lado estos primeros datos recolectados ayudarían a definir las acciones para una inmersión en el campo total acompañándose de una revisión de la literatura correspondiente. Como ya lo hemos planteado, la evaluación de la accesibilidad y conveniencia del medioambiente dio, en principio, resultados positivos.

Todo este proceso cíclico de observación, análisis y reformulación para volver a la observación ya con otra mirada más aguda es típico de un proceso inductivo, interpretativo y recurrente, que muchas veces ha resultado un poco caótico debido a la gran cantidad de datos y a la complejidad de las relaciones que entre éstos se podían establecer. Tomamos como modelo de inmersión en el campo los pasos que propone Hernández Sampieri (2000) para el inicio del proceso cualitativo, ya que se trata de un proceso integral y no lineal, sino más bien cíclico y recurrente, con un rasgo de flexibilidad que permite hacer los ajustes necesarios en un marco de complejidad que caracteriza a este tipo de contextos como el educativo.

6.1 Primera observación directa y confirmación de objetivos y preguntas de la investigación en el contexto elegido

La primera observación directa para la confirmación de la problemática y de la viabilidad en el contexto del CEBAS N° 13 se realizó a través de una observación de clases el 8 de

noviembre de 2011. Esta observación de la clase de inglés de primer año se realizó de forma directa con mi presencia ya anunciada y justificada a los alumnos. En ella tomé apuntes y también se les pidió autorización a los estudiantes, previo acuerdo con la directora del establecimiento y con la profesora, para grabar la clase con mp3. Los alumnos accedieron sin objeciones a la grabación y yo me ubiqué en un costado del aula tratando de perturbar lo menos posible el curso de la clase.

Se observaron 25 alumnos presentes (5 muy jóvenes): 23 mujeres y dos varones. Los alumnos se encontraban dispuestos en cuatro grupos de trabajo, tal cual lo habían señalado la profesora y la directora. Los cuatro grupos eran parejos: dos grupos de seis alumnos, uno de ocho y otro de cinco. Se tomaba mate y se conversaba distendidamente.

Resumen de la clase:

Luego de tomar lista, en primer lugar, la profesora hizo una reseña acerca de la visita a la Universidad Jauretche (nueva en Florencio Varela) que habían realizado con ella y el resto de la institución la semana anterior. En la reseña participaron alumnos de los diferentes grupos y opinaron haciendo una mirada crítica de la charla que habían recibido. Una vez terminada la reseña empezaron a repasar el tema que habían comenzado anteriormente para hacer un trabajo en una fotocopia que los alumnos ya tenían en su poder. Se combinaba un tema gramatical (preposiciones) con un tema de vocabulario (huesos y órganos del cuerpo humano). Durante el repaso la profesora, al frente de la clase, haciendo una dinámica de recuperación de saberes, iba anotando en el pizarrón ejemplos de preposiciones y frases preposicionales ya trabajadas. Alumnos de los diferentes grupos aportaban ejemplos y algunos plantearon que con la ayuda del diccionario habían podido ir adelantando el trabajo solos en sus hogares. La profesora aprobó esas iniciativas y tranquilizó a los otros, ante cierta muestra de preocupación, aclarando que no era obligatorio traerlo ya hecho. Luego de esa aclaración comenzó el repaso del vocabulario, en el que la docente señaló la gran cantidad de vocablos similares al español, las denominadas palabras transparentes. Entre todos fueron identificando esos términos y los tradujeron al español para que no quedaran dudas y en el caso de los términos más oscuros los fueron identificando con el gráfico de la fotocopia. El paso siguiente fue repasar la consigna del trabajo también entre todos, el cual consistía en completar oraciones con preposiciones o

vocabulario del cuerpo humano (huesos u órganos), observando los gráficos. Antes de ponerse a trabajar cada uno con su material realizaron algunos en el pizarrón a modo de ejemplos iniciales. Una vez aclarado todo, comenzaron a trabajar mientras la docente recorría los diferentes grupos. Algunos de los alumnos usaban el diccionario bilingüe y constantemente se compartía la información dentro de cada grupo. Se percibía un murmullo de trabajo distendido con algunas intervenciones de la profesora. Una vez encaminado este paso la docente los dejó trabajando solos y mientras tanto fue devolviéndoles trabajos anteriores de forma individual. Algunos alumnos aprovecharon para hacer alguna consulta. Finalmente, luego de la devolución de trabajos, se realizó una socialización para comprobar cuánto lograron adelantar y ante los buenos resultados se dejó planteado que traten de culminar el trabajo en sus casas como tarea para el hogar.

La duración de la clase fue de aproximadamente una hora reloj y me sirvió para definir objetivos y los pasos metodológicos siguientes, ya que quedaba confirmado que el contexto era el adecuado. En todo momento los alumnos se expresaron con comodidad y no se observó ninguna situación de tensión, excepto en el caso de los alumnos que no habían adelantado el trabajo por su cuenta (algo que se aclaró que no era obligatorio), que denotaron cierta ansiedad por una cuestión de cumplimiento y responsabilidad, situación que inmediatamente fue contenida por la profesora.

Tomando en cuenta lo observado hasta el momento, el objetivo de la investigación quedó confirmado como el siguiente: vincular representaciones sociales, relacionadas con aspectos de la lengua y la cultura materna, a los procesos de desarrollo de la lengua extranjera durante las primeras etapas de la educación media, es decir, durante el primer año del bachillerato.

La idea más específica era identificar e interpretar estos factores y ver cómo inciden en las estrategias de aprendizaje del inglés de los adultos en la escuela secundaria. Considerar estos factores para la posibilidad de elaboración de una propuesta de enseñanza superadora en el futuro era una proyección que siempre iba a estar presente en este estudio sobre la enseñanza en alumnos adultos debido a una necesidad ya señalada de actualización de sus diseños curriculares.

De este modo, la pregunta de la investigación quedaba establecida de la siguiente manera: ¿Cómo se vinculan las representaciones lingüísticas y culturales de los alumnos adultos con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera al inicio de la escuela secundaria? La concepción de “representaciones lingüísticas y culturales” trata de abarcar las tres dimensiones de la lengua como constituyente de las representaciones sociales: lengua como sistema, lengua como discurso y lengua como ideología.

Las subpreguntas que surgieron a partir de estos planteamientos fueron:

- ¿Qué preconceptos vinculados a los contextos culturales y a lo lingüísticos manifiestan los alumnos adultos, al ingresar a la escuela secundaria, con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa?
- ¿Cómo afectan estas representaciones a sus estrategias de aprendizaje?
- ¿Qué diferencia hay entre los alumnos que nunca han transitado por la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera y los que sí han pasado por esa experiencia?
- ¿Cómo podemos considerar los docentes estos factores para enriquecer nuestra intervención en el aula?

Esta primera aproximación directa y la subsiguiente definición del sentido de la exploración ya le iba dando un marco a la elección de los instrumentos para la recolección de datos para un enfoque cualitativo basado en una perspectiva interpretativa que va a centrarse en el entendimiento de las visiones de los participantes inmersos en la institución en donde convergen estos factores. De esta manera se intentaría encontrar un sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorguen.

6.2 Entrevistas piloto y definición de la metodología

El comienzo de la indagación en forma directa y el buen vínculo que se estableció con los diferentes actores de la institución me permitió dar un paso más en la utilización de otros instrumentos para la recolección de datos que me permitirían obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes en toda su dimensión subjetiva. Es por eso que a la siguiente visita en la siguiente clase de inglés simplemente pasé a saludar a los alumnos y previo acuerdo con la directora y la profesora de inglés les solicité a los estudiantes de

primero si podían brindarme alguna de sus producciones escritas (se les pidió que eligieran una de todas sus producciones anuales) para que yo pudiera fotocopiarla y así poder obtener otra visión de su trabajo a lo cual accedieron sin problemas. Inmediatamente les devolví los originales ya que noté que son muy cuidadosos y celosos de los trabajos que conforman su carpeta y aproveché para comentarles en un breve espacio de la clase que me cedió la docente mi intención de realizar algunas entrevistas. Se les explicó que si estaban de acuerdo las entrevistas las podíamos comenzar a hacer a la semana siguiente, que eran totalmente voluntarias e individuales, que si estaban de acuerdo iban a ser grabadas con mp3, que la información era totalmente confidencial y sólo se usaría a los fines de la investigación. Mi primera intención había sido filmarlos en cada entrevista, ya que me interesaba analizar también sus gestos en el curso de ella pero, por recomendación de la directora de la institución que tenía mucha experiencia, me limité sólo a la grabación de audio ya que videograbarlos podía llegar a ser muy intimidante. Se les explicó a los potenciales participantes que la entrevista iba a consistir de un cuestionario guía pero que no iba a ser muy estructurada y que si ellos querían acceder a las preguntas de antemano para ver puntualmente de qué se trataban se les iba a dejar copias de ellas en la fotocopidora para que las retirasen en el curso de la semana y las leyeran tranquilos. La decisión de dejar el cuestionario guía impreso a disponibilidad de los potenciales entrevistados representaba la desventaja de perder, quizá, cierta espontaneidad en las futuras respuestas, pero en esa instancia de la primera inmersión era más importante ganar la confianza de los participantes. La mayoría de los alumnos se mostraron entusiasmados, en algunos casos empecé a percibir miradas de incomodidad o desconfianza, ante las cuales recalqué una vez más que se acercaran a hacer las entrevistas solamente los que querían, que no los iba a afectar en su trabajo escolar el hacerla o no y que no les iba a llevar más de 10 o 15 minutos a cada uno. La idea era poder entrevistar a por lo menos 14 alumnos de primero para poder obtener una idea de cómo se manejaban los alumnos en una entrevista y cómo me manejaba yo con este tipo de instrumento, para así poder delinear qué tipos de instrumentos iba a usar al comienzo del año siguiente con los alumnos ingresantes.

La primera parte de las entrevistas se llevaron a cabo a la semana siguiente en la biblioteca del centro, sin ningún inconveniente ya que el espacio es bastante tranquilo y se podía hacer un buen registro de audio con el dispositivo de mp3. Los alumnos se

presentaron voluntariamente cuando la profesora de inglés les avisó al comienzo de su clase que yo ya estaba esperándolos uno por uno para comenzar. Se pudo comprobar que cada entrevista llevaba un promedio de 15 minutos y que los alumnos se expresaron con soltura a partir de cada pregunta. Estos primeros alumnos, que ya de entrada, se habían destacado como más extrovertidos dentro del curso de primer año, alentaron a los otros compañeros a presentarse. Lo que es más, algunos se sentían halagados con el hecho de que se les preguntara acerca de cuestiones vinculadas a su educación. Llamó la atención que sólo dos de los alumnos entrevistados habían retirado la copia de la guía de preguntas para esa entrevista, así que la mayoría no sabía cuáles eran, pero sí tenían una idea de la entrevista por lo transmitido por los compañeros ya entrevistados, según me comentaron ellos mismos de manera informal antes de comenzar la grabación.

El modelo de entrevista inicial (ver anexo: 1° modelo de entrevista) que se elaboró para esta primera inmersión en el campo se basó en el modelo cualitativo que delinea Hernández Sampieri (2000):

la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) (Sampieri, 2000: 597)

Siguiendo la clasificación de Grinnell (1997), quien divide las entrevistas en *estructuradas*, *semiestructuradas* y *abiertas*, la entrevista que se utilizó en esta inmersión inicial es la semiestructurada: se basó en una guía de preguntas abiertas que permitiera a los entrevistados expresarse y, en el caso que fuera necesario, se introdujo alguna pregunta adicional de acuerdo al curso que tomaba el diálogo. Las preguntas en estas entrevistas piloto fueron *de opinión*, *de expresión de sentimientos*, *de antecedentes* y *sensitivas* (Mertens, 2005).

Durante cuatro semanas se entrevistaron a 15 alumnos de primer año, lo que permitió evaluar que el lugar en el que se realizaba la entrevista era el adecuado (si bien había habido algunas interrupciones, no fueron de importancia), que el ritmo y el tiempo que llevaba funcionaban como para que los alumnos se pudieran expresar sin que se extendiera mucho el tiempo y, por sobre todas las cosas, que los alumnos se sintieran cómodos y fueran lo más espontáneos posibles. En síntesis, la idea era ver si se podía establecer una relación interactiva con el entrevistado positiva. Según Woods (1996) la entrevista no es

sólo un instrumento para el relevamiento de datos sino también una construcción de la realidad en la que contribuyen ambas partes: entrevistado y entrevistador.

De las 15 entrevistas hubo problemas técnicos con una sola grabación (se perdió) y en cuanto a las 15 preguntas, del cuestionario guía, formuladas, al ir escuchándolas y transcribiéndolas, se pudo detectar sólo en dos preguntas algunos problemas en la comprensión y, por consiguiente, en la forma de responder de los alumnos, lo que obligó a hacer algunas reformulaciones. Otras dos preguntas fueron cambiadas debido a que, si bien eran entendidas por los alumnos sin problemas, se detectó que en cierto modo inducían la respuesta (ver anexo: 2° modelo de entrevista). En el caso de las producciones escritas la mayoría se trataba de ejercicios muy estructurados (trabajos con ejercicios para completar espacios en blanco) que no reflejaban un sentido relevante dentro del objetivo del relevamiento de datos a los fines de la investigación.

Tomando en cuenta todo lo explorado en el contexto se determinó como el instrumento más adecuado para la recolección de los datos en este contexto a la entrevista semi-estructurada, ya que se trataba de un estudio de casos etnográfico (Stenhouse, 1985) y, de acuerdo a lo evaluado en las entrevistas piloto y los pocos encuentros en clase de inglés que estos nuevos alumnos habían tenido, la idea de que se pudieran expresar y explayar con transparencia a partir de determinados tópicos se compatibilizaba mucho mejor con la pregunta de la investigación. El objetivo era, dentro del paradigma de la investigación cualitativa e interpretativa, realizar un estudio de casos colectivo, tomando cada caso como una unidad compleja y completa dentro del contexto (visión holística) desde la visión de una persona externa al contexto con una observación no participante. Siguiendo la clasificación de estudios de caso de Yin (Yin, 1984 en Cohen et al, 2000: 183), quien los divide en exploratorios, descriptivos y explicativos, este estudio de casos en particular entraría en la segunda categoría, ya que apuntaría a hacer un informe integrado de los diferentes relatos, con un previo estudio exploratorio a fines de consolidar el diseño de la investigación.

De este modo, usando como base el estudio exploratorio de fines de 2011, se seguirían los mismos pasos: primero una o dos observaciones de clases para crear vínculos y ganar confianza de los participantes y luego las entrevistas semi-estructuradas individuales. Todo esto se llevaría a cabo al comienzo del ciclo lectivo 2012 con los alumnos que recién

ingresan al primer año, es decir con la menor experiencia posible en el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria de adultos, lo que permitiría tener una visión más transparente de sus representaciones vinculadas con el aprendizaje del inglés.

Merriam (1988), coincidiendo en parte con la clasificación de Yin define a este tipo de estudio de casos dentro de la perspectiva cualitativa:

Qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon or social unit. Case studies are particularistic, descriptive and heuristic, and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources. (Merriam, 1988) ²

En este marco la idea de particularidad del contexto elegido va a atravesar el estudio desde la concepción pedagógica (parámetro de particularidad de Kumaravadivelu) y la perspectiva metodológica (estudio etnográfico de caso) de la investigación. El aspecto descriptivo va a traducirse en un completo informe detallado e interpretativo de las visiones que surjan de los diferentes relatos en términos del sentido que el contexto social les atribuye. Por otro lado, la visión heurística, en este caso, implica aclarar supuestos propios y profundizar en la apertura de nuevas perspectivas acerca de la problemática para diseñar nuevos trayectos de estudio. Por último es importante aclarar que si bien la comprensión de las historias individuales en toda su dimensión, permitirá construir algunas propuestas o hipótesis, no habilitará a hacer generalizaciones, ya que la muestra sería acotada. Una evaluación a través de una investigación posterior podría llevar el recorrido a la construcción de algunas generalizaciones características del estudio inductivo, respetando siempre toda la complejidad de la problemática.

6.3 Segunda inmersión en el campo y definición de la muestra

Antes del comienzo del ciclo lectivo 2012 acordamos con los directivos y con la docente de inglés de la institución las dos primeras observaciones de clases que coincidirían con los primeros encuentros entre los alumnos y la profesora de inglés. La idea era observar el impacto de las primeras clases de lengua extranjera en estos alumnos adultos. La primera

² El estudio de caso cualitativo puede ser definido como una descripción y análisis intensos y holísticos de una simple entidad, fenómeno o unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se apoyan fuertemente en un razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

clase no se grabó, simplemente se explicó a los alumnos y se les pidió permiso para que yo estuviera presente tomando notas, para que no fuera muy invasivo de entrada.

Resumen de la primera clase:

Esta primera observación se realizó el 20 de marzo de 2012 en la que se constituía como primera clase de inglés del ciclo lectivo y para muchos de los alumnos la primera clase de inglés de sus vidas. La clase comenzó a las 18: 50 hs. con 26 alumnos presentes sentados en dos grandes grupos, con las mesas enfrentadas de manera que se podían ver los unos a los otros. Los grupos eran más o menos parejos, uno de 14 y el otro de 12 alumnos, con una predominancia de mujeres (sólo cinco hombres en el primer grupo). A primera vista se observaba sólo tres alumnos muy jóvenes, los demás eran evidentemente mayores de 25 años, por lo menos.

En la primera parte de la clase, en que la profesora se presentó, y les habló del enfoque con el que iba a trabajar en el espacio de lengua extranjera y la metodología que iba a usar, se los vio atentos, con algunos signos de ansiedad y siempre muy callados. Cuando la profesora les aclaró que no iba a hablar todo el tiempo en inglés y que la mayoría de las explicaciones necesarias las iba a hacer en español para asegurarse un entendimiento total de los diferentes contenidos del programa, sí hubo una reacción espontánea y general de alivio.

En el segundo momento de la clase la profesora explicó los objetivos del aprendizaje de inglés en el secundario para adultos con orientación a salud y cómo se relacionaban los contenidos a enseñar con el campo laboral de la atención primaria de la salud y también con la vida cotidiana. Luego propuso algunos ejemplos de palabras en inglés que se usan a diario en nuestra sociedad, con lo que varios alumnos colaboraron dando sus propios ejemplos de vocablos y de situaciones en las que se usa el inglés en la cotidianidad. Seguidamente, cada alumno se presentó y comentó acerca de su puesto dentro del área de salud u otra ocupación que tenga (recordemos que a partir de 1997 se habilita a que un porcentaje del alumnado no pertenezca al sistema de salud). Finalmente se le entregó a cada alumno una fotocopia de la historieta *Mafalda* (Quino) acerca del uso del inglés en la vida diaria, para que leyeran individualmente, reflexionaran durante unos minutos y luego se hizo el cierre, sin llegar a la socialización de esta última actividad.

Resumen de la segunda clase:

En segunda clase, el 27 de marzo, ya se había acordado grabar con dispositivo de mp3 con todos los actores. En esta ocasión los 23 alumnos presentes estaban distribuidos en cuatro grupos. La profesora comienza con una dinámica de recuperación de saberes con la que recuerda algunos de los temas discutidos la clase anterior, principalmente ejemplos de uso del inglés en la vida cotidiana y en el campo laboral. Los alumnos participaron, ya más activamente, dando ejemplos propios. Después del trabajo de ejemplificación la profesora dio las consignas para realizar un trabajo en grupo para el cual había solicitado con anterioridad que trajeran diarios y revistas. El objetivo del trabajo era explorar los diferentes materiales que habían traído y descubrir palabras extranjeras, exceptuando nombres propios, que estén incorporadas a la lengua española tales como *web*, *country*, *outlet*, etc. Los alumnos trabajaron unos 15 minutos haciendo el trabajo de búsqueda en grupo. Algunos consultaron a la docente porque tenían algunas dificultades con la comprensión de las consignas (confundían nombres propios de marcas o empresas con vocablos comunes incorporados y usados cotidianamente). Luego de la tarea de búsqueda compartieron los diferentes hallazgos en el momento de la socialización y para el cierre, después de una pequeña interrupción de la preceptora para tomar lista, la docente les leyó un artículo sobre la incorporación de vocablos extranjeros, principalmente de origen inglés, a nuestra lengua local y el valor de la lengua española como reflexión final. Al cierre de esa clase se conversó con los alumnos para aclarar una vez más acerca de la investigación, ya que había algunos alumnos nuevos, y se acordó con el grupo para comenzar a hacer las entrevistas individuales, cuyo modelo se dejó a disponibilidad del que quisiera leerla anticipadamente. Los alumnos se percibieron más distendidos e integrados en esta segunda clase y ante la propuesta de la entrevista individual se mostraron con curiosidad y aceptaron sin problemas.

Durante tres semanas se entrevistaron a 17 alumnos del grupo, que se presentaron voluntariamente en la biblioteca de la institución para el encuentro individual que fue grabado con mp3. Muy pocos (dos alumnas nada más) habían leído las preguntas del cuestionario guía con anterioridad. Todos se mostraron bastante espontáneos y, a diferencia del grupo piloto, que fue bastante parejo, algunos se explayaron bastante sobrepasando por demás el tiempo estipulado de entre 10 y 15 minutos, y otros fueron bastante sintéticos en sus respuestas.

De este grupo de 17 alumnos, se tomaron como muestra definitiva para el análisis final a 14 estudiantes. La primera muestra de 17 estudiantes de un total de 25 alumnos estuvo definida por la voluntad de los estudiantes de participar y querer colaborar expresando sus pensamientos en una situación de entrevista individual, situación que resultaba totalmente nueva para todos, sumada a la de empezar un nuevo trayecto educativo. El recorte de catorce se hizo en función de la continuidad de los alumnos en este primer año del ciclo lectivo 2012. Es decir que se tomó en cuenta a los alumnos que continuaron a lo largo del ciclo para poder seguir en contacto con ellos por posibles consultas y aclaraciones posteriores acerca de los datos recabados.

6.4 Aspectos éticos a considerar

El consentimiento informado es la base de los aspectos éticos dentro de los procedimientos de la investigación (Cohen et al, 2000). Dentro de esta base hay cuatro elementos que no pueden faltar en el consentimiento informado: la competencia, la voluntad, la información completa y la comprensión de todos los aspectos involucrados.

Con respecto a la competencia, en este caso, por tratarse de personas adultas todos los involucrados, sin ningún tipo de dificultad o impedimento legal, mental o físico, no hubo ningún problema, ya que todas tenían la capacidad de decidir libremente sobre su propia persona.

En el caso de la voluntad de participar o no en el estudio, tanto exploratorio o descriptivo, siempre se le recalcó a los alumnos que no era obligatorio y que no afectaba en absoluto a su rol como estudiante dentro de la institución. Siempre que se observó y grabó con dispositivo de mp3 en las diferentes observaciones de clase, se pidió el permiso correspondiente a los directivos, la profesora y a los alumnos, concertando citas con anticipación, de acuerdo a la agenda programada de los diferentes actores de la institución, a la que el investigador se adaptaba, para perturbar lo menos posible el curso de acciones cotidianas típicas de las prácticas educativas del CEBAS N° 13 (lecciones paseo, pruebas escritas, talleres, etc.). Para las entrevistas individuales se pidió también autorización a los directivos, a la docente de inglés y al grupo, en ese orden, y al momento del procedimiento

con cada alumno se le volvió a preguntar antes de empezar a grabar y se le hizo leer a cada uno un consentimiento escrito el cual firmaron.

Por último, con respecto a la información completa y la comprensión de ésta, en primera instancia se les explicó detalladamente a los directivos y a la docente involucrada los detalles de la propuesta de investigación en los encuentros previos que tuve con ellas. A ambas se les dio copia del pre-proyecto presentado para la propuesta. A los estudiantes también se les explicó en qué consistía el proyecto y qué rol cumplirían ellos en la investigación en un primer espacio cedido por la profesora de lengua extranjera en su clase, en la que se ofreció aclarar cualquier inquietud que tuvieran. También se les dejó en la fotocopidora de la escuela copia del pre-proyecto y copia de la guía de preguntas para la entrevista, en el caso de que algunos de ellos tuvieran curiosidad y quisieran leer acerca de los detalles de antemano. Siempre se les aclaró acerca de la grabación de audio de la observación de clases y de las entrevistas como instrumento de relevamiento de datos y del carácter confidencial de las respuestas que dieran (ver anexo: modelos de entrevista N° 1 y N° 2, consentimiento escrito). También se aclaró el carácter anónimo con el que iban a aparecer en el informe final, ya que los nombres fueron cambiados.

Con el avance de la investigación, a medida que las entrevistas eran transcriptas, se le entregó a cada alumno (casi todos, ya que algunos habían dejado de asistir a clases) una copia de la transcripción de su entrevista para que, si así lo deseaban, pudieran leerla detenidamente, y en el caso que quisieran hacer alguna objeción o preguntar algo pudieran acercarse con libertad a hacerlo. En el caso del estudio descriptivo con la muestra definitiva se les propuso además escuchar las entrevistas en forma privada con la transcripción, utilizando una computadora y auriculares, así podían apreciar su propio audio. Esto fue totalmente voluntario y lo hicieron pocos alumnos (5 alumnos), ya que llevaba más tiempo y muchos ya se encontraban muy compenetrados en sus estudios y no querían comprometer más tiempo. En todos los casos se trató de asegurar que se entendiera el sentido y el alcance de todo procedimiento y el objetivo final del trabajo de investigación.

6.5 Conclusión

El desafío de buscar el equilibrio entre la obtención de datos de calidad, que reflejen lo más fielmente posible las sensaciones y representaciones de cierto número de sujetos inmersos en el ámbito educativo, y el respeto por el espacio personal y laboral de cada uno de los participantes atravesó cada instancia de este estudio de campo que llevó más de un año. No voy a negar, la presencia, en algún momento de alguna mirada de desconfianza o incertidumbre, que mi observación no participante pudo haber generado, lo cual es altamente esperable. Debo reconocer que el hecho de que trabajara en la otra institución con la que se compartía parte del edificio y que los alumnos me cruzaran durante la semana por algún pasillo o patio, ayudó a consolidar y sostener el vínculo, por un lado, y a legitimar mi presencia desde el exterior como investigadora.

Siempre estuvo presente el carácter recurrente y cíclico de un proceso flexible, que a medida, que iba avanzando, se iba reformulando a las necesidades y descubrimientos que iban surgiendo. De este modo, la idea original de investigar varios centros de bachillerato para adultos, se convirtió en la exploración de un solo centro determinado que reuniera las condiciones adecuadas. Así también la definición de los instrumentos de recolección de datos se fue ajustando también, dejando de lado las producciones escritas, y a la observación de clases sólo para el trabajo de inmersión inicial y establecimiento del vínculo con los alumnos estudiados.

El trabajo con las entrevistas fue todo una tarea de aprendizaje y descubrimiento que más allá de encontrar la atmósfera y el ritmo adecuado, de subsanar los problemas técnicos, buscó como fin último que el alumno entrevistado se mostrara cómodo y abierto a las respuestas, tratando de intervenir como entrevistadora lo menos posible para no introducir sesgos e interrupciones que influyeran en las respuestas y que disminuyeran la espontaneidad del estudiante adulto: en pocas palabras la idea era lograr la perspectiva de los sujetos en toda su dimensión.

CUARTA PARTE

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Capítulo VII: *Los relatos*

Introducción

En este apartado presentaremos, en primer lugar, la reconstrucción de los relatos de catorce adultos del total de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo en el ámbito del CEBAS N° 13 de Florencio Varela. Se trata de catorce casos de adultos de entre 29 y 53 años de edad, provenientes de diferentes barrios periféricos del distrito de Florencio Varela, con experiencia nula o muy escasa en el aprendizaje formal del inglés. Los nombres de los sujetos entrevistados han sido cambiados a fines de mantener la confidencialidad de la información.

En las voces de los entrevistados se puede apreciar la gran dimensión que adquiere el hecho de volver a estudiar en la escuela, en algunos casos después de muchos años y sin ninguna experiencia previa en enseñanza secundaria. Muchas de sus discursos se encuentran atravesados por situaciones personales conflictivas y hasta en un punto traumáticas, que tienen que ver con la situación familiar y laboral, con experiencias previas negativas con la institución escolar y con la nueva construcción de los significados que implica volver a la escuela y aprender una lengua extranjera como adulto.

Luego de este primer paso en el análisis, identificaremos diferentes categorías para su comparación y conceptualización. La operacionalización de los conceptos que emerjan permitirá finalmente establecer diferentes tipos de relaciones entre concepciones teóricas e indicadores para la elaboración de algunas propuestas y la inferencia de hipótesis.

7.1 María del Carmen (entrevista n° 1, pista 9, min. 00:00-22:30)

María del Carmen tiene 40 años y vive en el barrio 9 de Julio de Florencio Varela. Al momento de la entrevista trabaja en el servicio de maestranza en un convento del distrito y también realiza un curso de auxiliar de enfermería en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En su relato se destaca el fuerte papel de las experiencias personales y su impacto en su recorrido por la enseñanza formal. En su caso ya había hecho algunos intentos de cursar la secundaria de adultos. Su primera experiencia fue a los 30 años en el secundario para adultos que funciona en otra escuela de educación media del distrito, pero no pudo completar el primer año:

“El primer año me costó horrores. Después, bueno, tuve muchos problemas personales, me separé, tuve mucho quilombo por el tema de los chicos con el juzgado, qué sé yo. Me faltaban cuarenta días para terminar primer año y tuve que dejar porque la cabeza no me daba. Intenté volver. Fui una semana. Intenté pero no, no. Me tuve que retirar.”

Su segunda experiencia fue unos años después en la Secundaria de Adultos que funciona en el mismo edificio del CEBAS N° 13, la cual no pudo continuar, debido, una vez más a sus problemas personales:

“Entonces dejé, pasaron los años, volví acá abajo. Estuve abajo como tres cuatro meses y tuve que dejar por el trabajo. [...] Este, tuve que dejar por el trabajo. Así que de vuelta otra vez de nuevo. Por lo que los horarios no me daban. Y trabajar, tenía que trabajar porque estaba sola con los chicos. Así que bueno. Otra vez a dejar el colegio.”

Las alusiones que hace a la presencia de su ex pareja como principal impedimento para seguir adelante con el estudio son más que elocuentes:

“Fue una situación muy fea, muy extrema, porque me habían sacado los chicos y a mí me podés hacer cualquier cosa, menos tocarme a los pibes.”

María del Carmen deja bien en claro que el hecho de haber resuelto esta situación familiar y, por sobre todas las cosas, el haberse independizado como mujer de una situación agobiante, fue determinante para retomar sus estudios:

“Ahora que estoy sola, que tengo los chicos conmigo, que puedo salir a la hora que quiero porque no le tengo que dar explicaciones a nadie. Ni temprano, ni tarde, porque total estoy sola. No le tengo que explicar a nadie.”

Al momento de la entrevista hacía poco tiempo que María de Carmen había perdido a su madre, según ella lo peor que le pasó. Sin embargo, a pesar de su dolor por la pérdida y sus ocupaciones dentro y fuera del hogar, esta vez está dispuesta a seguir adelante con la secundaria para adultos:

“Entonces digo: ‘no, no puedo dejar’. Porque ella no me crió a mí y no sufrió todo lo que sufrió para criarme para que yo ahora largue. Ella no hizo tanto sacrificio para eso. Es difícil. Te juro por Dios que de todos los problemas que tuve este es el peor.”

Su primera experiencia en la secundaria para adultos, a los treinta años, quedó muy determinada, según ella, por la cantidad de años sin estudiar, hecho que le generó grandes dificultades en ese momento:

“Cuando empecé por primera vez la esc..., yo había terminado el colegio a los catorce años. Empecé a los treinta, o sea, había un margen enorme. [...] Escribía, o sea, los primeros meses me miraban todos porque yo escribía con lápiz y cuando los profesores dictaban, estaba: ‘¿Qué dijo? ¿Qué dijo?’. Porque me quedaba horrores”

Cuando se le pregunta si había tenido inglés en esas ocasiones para ver qué recordaba de esas experiencias me comenta:

“Cuando hice en una oportunidad el secundario en la... (menciona la escuela), pero como esa es con orientación a contabilidad... es una cosa muy, muy por arriba, y ya hace diez años. Yo tenía treinta en ese momento.”

Los factores ambientales son de una importancia más que evidente en los trayectos escolares de María del Carmen y, seguramente, en la construcción de un entramado de presupuestos con los que arriba a las clases de lengua extranjera del CEBAS N° 13. Sus experiencias familiares conflictivas, sus inevitables responsabilidades laborales, sus pérdidas, en el plano afectivo, por un lado, y sus intentos previos de hacer la secundaria, en

el plano educativo, por el otro, tienen un vínculo vital con la forma de encarar la nueva experiencia educativa.

Cuando se le pregunta puntualmente lo que siente acerca de tener inglés como lengua extranjera en la secundaria de adultos del CEBAS, María del Carmen, manifiesta claramente que va a ser muy difícil para ella aprenderlo:

“... estoy al horno”

“... va a tener que hacer un milagro la profesora conmigo”

“... el verbo ‘to be’ es mi condena”

“...una condena para mí”

También manifiesta que no posee los conocimientos previos necesarios para afrontar la situación de aprendizaje de la lengua inglesa de una manera más que categórica:

“... no entiendo nada”

“... cero, cero”

“... no sé decir ni uno”

La voz de la alumna subraya la relación entre la edad y los aprendizajes, marcándolo, por un lado, como un factor obstaculizador y, se podría decir, hasta como una cuestión inevitable que en muchas situaciones podría servir como excusa, en el caso de los mayores, y como un factor facilitador en el caso de los más jóvenes:

“...uno ya es grande y le cuesta más aprender y todo”

“... porque yo soy viejita y no entiendo”

“... porque ella comprende que nosotros somos grandes” (refiriéndose a la profesora de inglés)

“... si bien hay algunos chicos que son jovencitos y que la cazan”

“Pero también hay personas, hay personas que son mucho más grandes que yo. Hay personas de sesenta y pico de años también. Yo tengo cuarenta, pero hay personas que... y también les es difícil, igual que a mí.”

Por otro lado señala que aprender una lengua extranjera es un contenido significativo dentro del programa de estudio. Según ella, manifiesta que le va ser útil en su futuro campo laboral, ya que piensa seguir la carrera de enfermería, aunque a veces deja entrever cierta sensación de imposición del idioma inglés que no la convence del todo:

“Porque es bueno saber un idioma, en este caso el inglés. Pero bueno, es bueno saber otros idiomas que no sea el de uno, ¿no?”

“... yo pienso que me va a ser muy útil en el sentido del trabajo”

“... pienso que más adelante me va a servir”

“... que es necesario aprender más allá de que sea. Puede ser inglés, español, lo que fuese, es necesario tener. El inglés es universal. Se habla en todo el mundo

“... por ahí el brasilero no se habla en todo el mundo. El inglés sí. El francés tampoco. Hay lugares que sí, hay lugares que no. El inglés es más, es mundial”

“...incluso hay muchas chicas que están estudiando enfermería me dijeron que los prospectos de las... de las cosas que uno tiene que manejar a veces en el hospital vienen en inglés las instrucciones”

Desde la perspectiva de María del Carmen el aspecto afectivo tiene una relevancia innegable, no sólo en la clase de inglés, sino también en las otras clases. Aunque se la percibe bastante extrovertida, el hecho de interactuar con los demás cómodamente y la cooperación son para ella facilitadores necesarios en el aula en los que ella se apoya constantemente:

“... los profesores son buenísimos, las profesoras también”

“... y, la verdad, son re piolas porque te ayudan, ¿viste? Bue... aparte el grupo también. Uno está en grupo, entonces lo que no sé yo, lo sabe el otro”

“... con el grupo, muy bien, muy acompañada”

“... muy bien, muy bien, porque la profesora es muy simpática, muy agradable”

“... también porque trabajamos, trabajamos en grupo y ya te digo, lo que yo no sé, lo sabe el de al lado o lo sabe el otro”

Con respecto a las estrategias que la alumna aplica dentro y fuera del aula para facilitar los aprendizajes, el pedir ayuda es una táctica a la que recurre sin mayores problemas, en ese sentido denota cierta confianza y seguridad de sí misma lo cual le da buenos resultados:

“... por lo menos el poco conocimiento que tenga más allá de la materia que cueste, siempre opino, pregunto, soy muy preguntona”

“... le pregunto: ‘mire profe, yo mucho no entiendo pero hice más o menos así’”

“En casa me ayudan mis hijos, me ayudan ellos, sinceramente porque son unos genios. No sé cómo hacen.”

Con respecto a lo estrictamente lingüístico sus relatos dejan entrever una mirada sistémica de la lengua. Sus comentarios siempre se focalizan en el aspecto gramatical o léxico, es decir en la lengua como una estructura:

“... no sé decir ni ‘uno’”

“... porque si vienen y te dicen: eh, decime ‘hoja’ en inglés”

“...el ‘verbo to be’ es mi condena”

A lo largo de todo el relato de María del Carmen se pueden observar dos cuestiones claves: la idea de seguir adelante a pesar de las dificultades y la concepción del estudio asociada al progreso en el campo laboral:

“Es algo bueno para el futuro porque ahora tango trabajo, pero bueno, uno no sabe. Yo, como le digo a los chicos: ‘no es ninguna deshonra limpiar pisos’ pero si una puede progresar, bienvenido sea.”

7.2 Amanda (entrevista n° 2, pista 9, min. 22:50-33:15)

Amanda tiene 39 años y vive en el barrio Villa Mónica de Florencio Varela. Es ama de casa y ésta es su primera experiencia en la escuela secundaria y en el aprendizaje formal del inglés. Se muestra insegura y tímida durante la entrevista pero, al mismo tiempo, reconoce y reflexiona acerca de su falta de confianza en sí misma:

“Yo nunca fui al colegio, nunca tuve inglés”

“... siempre el inglés me asusta, pero bueno yo sé que hay que... me gusta el inglés pero no, no me animo a ver cómo me salen las cosas”

“Porque soy siempre miedosa para las cosas, para enfrentar las cosas, pero después cuando lo hago, por ahí es más simple que... que algo”

“... la clase de inglés antes a mí me asustaba porque viste que están los verbos, que están muchas, que todavía no tocamos”

“... a veces no sabés qué, qué contestar, cómo hablar”

A pesar de sentirse insegura y con cierto temor Amanda deja en claro que no se va a dejar abatir por sus temores y que está muy comprometida con el estudio:

“... por más que me dé miedo, pero quiero aprender”

“... hasta que tomo un poquito de coraje y pregunto”

“... a veces se me traba mucho la lengua, se me traba en hablar, pero a mí me gusta”

De forma recurrente expresa la idea de compensar el hecho de no haber podido estudiar en la escuela secundaria y se siente obligada a cumplir con esta oportunidad según ella. En su relato manifiesta claramente el estar pasando por un proceso de cambio importante en su vida, en el que el estudio cumple un rol fundamental:

“... digamos estudiar el secundario fue un anhelo que siempre quise tener”

“... la cuestión que estés estudiando el secundario es como que a mí... que no te quedás con la mente cerrada, con la mente así, que no sabés nada”

“... tuve la oportunidad de, bueno, de ponerme firme yo, y, y hacer, estudiar el secundario”

“... tuve la oportunidad porque encima estoy en una iglesia cristiana evangelista que nos está ayudando a encontrarnos a nosotros mismos”

La presencia de problemáticas ligadas a las cuestiones de género, como los principales obstaculizadores de su realización personal, se encuentran presentes también en su relato. Amanda deja claro que el hecho de superarlas y estar trabajando en ellas desde el ámbito de la iglesia a la que ella asiste, es lo que la impulsa a seguir adelante en su proyecto de estudio:

“...nos ayuda... ¿qué te puedo decir?... que la mujer vale [...] mujeres fuertes que luchan para las mujeres que... que son mujeres con violación, mujeres alcohólicas, que vienen de mal, así”

“... bueno yo no estudié la secundaria porque tuve una hija de 18 años”

“... después me casé y tuve esos maridos que todo... viste el típico machista”

Así como deja en claro durante la entrevista que las experiencias personales que ha atravesado tiene una incidencia en su historia educativa muy fuerte, también deja en claro que el ámbito del aula tiene una importancia innegable en los procesos de aprendizaje actuales. Para ella el sentirse cómoda e integrada en la clase de inglés es algo necesario para este nuevo trayecto escolar e, indirectamente, lo vincula con su problema de inseguridad, que tanto la preocupa. El buen vínculo establecido con la profesora de lengua extranjera y con el grupo son relevantes en este punto para ella:

“... me siento bien porque aparte me gusta cómo es ella, cómo es la profesora”

“... porque somos un grupo de que no nos vamos a estar burlando de... al contrario hay muchos chicos que te enseñan”

Cuando habla de la necesidad de aprender inglés también siempre deja entrever en sus comentarios la importancia que tiene para ella el sentirse segura de sí misma a través del conocimiento. Lo hace con humildad y con certeza de lo que dice al respecto:

“... ¿cómo te puedo decir?, que uno no se sintiera mal en decir ‘¿qué están hablando?’, participar, sino quedás media...”

“Bueno, yo siempre respeté a la otra persona, nunca le falté el respeto. Sé hablar con una persona que... que estudió, que está mejor que yo, y otra que no sabe ni siquiera hablar.”

“... sentirme segura de decir yo sé, ¿entendés?”

Cuando se le pregunta en qué cree que le va a servir los contenidos de lengua extranjera del secundario para adultos en su futuro, no es muy específica, pero deja claro que para ella se trata de un contenido significativo que le va a ser útil más adelante aunque no se focaliza en el plano laboral, sino más bien en el aspecto comunicativo general del idioma:

“Y... para mi futuro. Y... para mí inglés es como hablar nosotros el castellano. A mí me gustaría, no sé cómo decirte, pero si vos te encontrás con una situación de una persona que te hable en inglés, a mí me gustaría hablar como ellos”

“Y... yo pienso que sí, sí, esto te sirve.”

“Y... te sirve en muchas cosas, en muchas cosas.”

En el aspecto lingüístico, propiamente, Amanda señala algunas problemáticas que se le presentan con la lengua inglesa, de manera un poco confusa, ya que parece que en principio la preocupa la pronunciación y luego habla del medio escrito, aparentemente la idea que quiere transmitir es la relación entre ambos medios. Lo que llama la atención es que cuando habla estrictamente de la lengua habla de *palabras* o *verbos* en forma aislada:

“... a veces lo entiendo, pero no, no lo sé pronunciar, no me acuerdo bien las palabras correctas, cómo se escriben”

“... porque viste que están los verbos, que están muchas, que todavía no lo tocamos”

“...y a mí el más difícil es hablar, la pronunciación... todo si... si yo me propongo a... a estudiar cómo se escribe, yo sé que lo voy a hacer, pero más la pronunciación en inglés... sí, más difícil es eso”

Todo esto queda un poco más claro cuando se le pregunta qué es lo que le resulta más fácil en la clase de inglés hasta el momento, a lo que ella contesta:

“... y, pienso que escribir”

Con respecto a la forma de resolver las diferentes problemáticas, Amanda, usa como estrategia internet y le pide ayuda a su hija. Reconoce que en la clase todavía le cuesta largarse a preguntar pero que trata de vencer el miedo:

“Y, buscando en internet.”

“... mi hija me ayudó, mi hija me ayudó y me dijo: ‘pero vos fijate dónde está y todo y lo hacés vos’... sí, sí, mi hija la más grande”

“... hasta que tomo un poquito de coraje y pregunto”

El caso de Amanda tiene la particularidad de que se encuentra marcado por una gran motivación para el estudio del idioma, lo que denota una actitud inquisidora que le juega a favor a pesar de todas sus dificultades:

“... escucho música en inglés, me encanta... y películas en inglés”

“Me da curiosidad, siempre me gustó de chica”

“... a mí me encanta”

Cuando reflexiona acerca de lo que significa estudiar inglés se focaliza mucho en su realización personal aunque le cuesta expresarlo, tal vez por cuestiones emotivas que el recuerdo de sus experiencias negativas pasadas le generan:

“... vos tenés que avanzar”

“... a mí me gustaría, así digamos, aprender, no sé, yo pienso que todos somos inteligentes y todos tenemos la capacidad para...”

7.3 Magdalena (entrevista n° 3, pista 9, min. 33:20-47:10)

Magdalena tiene 49 años y vive en el barrio San Nicolás del distrito de Florencio Varela. Es promotora de salud en el municipio. Su experiencia personal con el aprendizaje del inglés se encuentra marcada por una situación muy puntual del pasado, casi traumática, que recuerda en la entrevista, ya de entrada, cuando se le pregunta qué fue lo primero que sintió cuando le dijeron que iba a tener inglés en primer año de la secundaria para adultos como materia obligatoria:

“... uff... terrible, porque cuando yo había dejado el secundario, precisamente por la materia esa que no... que no entendía, ni entiendo”

“Había empezado secundario hace muchos años, pero hice hasta que me tocó inglés”

“... porque fue un aula muy grande, muy grande, y éramos demasiado y no se entendía... y va justo la profe y me nombra... la profe de inglés. Yo no sabía qué decir, nada. Para venir así y no entender nada, no, no vengo más.”

“... así fue, y después de tantos años he tomado la decisión de empezar acá”

Esta experiencia negativa con la materia, que en su momento la apartó de la enseñanza formal, todavía genera en ella la sensación de que va a ser muy difícil encarar el aprendizaje de esta lengua extranjera, lo que señala una y otra vez, de manera categórica, a lo largo de la entrevista:

“... y pensaba mucho [...] es una materia muy difícil”

“... inglés me parece terrible”

“... me cuesta demasiado”

“... nada es fácil”

“... a mí me cuesta”

En Magdalena se puede observar, cómo generan sus vivencias, a veces muy emotivas y movilizadoras para ella, un sentimiento de inseguridad y una visión de sí misma que podría resultar ser un obstaculizador:

“... teniendo todos los materiales para trabajar, porque como trabajaba en casa de familia... este, trabajaba con profesores que tenían libros... tenía totalmente... si me interesé, si mi cabeza me daba, este, a ser hoy en día algo más de lo que soy ¿no?, por no haber terminado el secundario, pero como la cabeza no me da mucho.”

“... en aquel año, era como que cada uno en lo suyo, de diferentes edades, este, y no había comunicación. Aparte yo era muy tímida en ese tiempo. Hoy en día yo estoy mucho muy socializada con la sociedad, estoy un poco más abierta, me animo a hablar, pero antes no hablaba, este, era muy embromado mi comunicación.”

“... muy insegura y con mucho miedo de, de meter la pata, digam... o equivocarte y que se te ríen. Ese fue mi dolor siempre, porque no, no me gusta de que se ríen de un error o de una equivocación, o porque hablaste mal. Este, se te ríen en vez de corregirte.”

Todas estas situaciones en su historia escolar la predisponen en el aula de un modo demasiado precavido y prudente con respecto a la interacción en la clase de inglés, lo que Magdalena señala claramente en sus diferentes comentarios:

“... cuesta, sí, obviamente, porque ya me he equivocado, pero no le tengo miedo aún”

“...participo, participo, por ahí cuando no entiendo, o no... este... prefiero escuchar antes que saltar con cualquier cosa ¿no?, o sea que hoy por hoy soy consciente que, este, hablar por hablar no sirve, decir cualquier cosa y después terminás, este, ahí. Sigue siendo bochornoso.”

“... pero si yo me siento segura, si puedo hacer una pregunta, yo lo puedo preguntar, y si me equivoco bien, me sirve... y si la contesto bien, genial.”

“... nosotros tenemos nuestras obligaciones de escuchar, tratar de hacer lo que... las tareas que nos dan, o responder lo que nos dan, este, más allá, a veces, con lo poquito que vos puedas responder, porque a veces no sabés tampoco ni cómo responder.”

En su relato, bastante elocuente, deja muy en claro que la contención afectiva en el ámbito educativo es más que fundamental para seguir adelante después de haber pasado por esas experiencias negativas:

“Y, por lo que estoy viendo hasta ahora, el curso es fantástico porque nadie se ríe de nadie. Necesitamos una ayuda, el curso te ayuda, los profesores te ayudan. Este, no, en ese sentido me siento muy cómoda.”

“... pero dentro de todo, el grupo de compañerismo que tenemos, yo creo que eso, este, me va a ayudar mucho.”

Para Magdalena el inglés en el secundario representa un contenido potencialmente significativo, sin embargo sus dichos dejan entrever que considera que no tiene mucha utilidad en sus proyectos personales:

“... es una buena base el inglés, porque es un... es un idioma que hoy por hoy están trabajando mucho, muchos lugares con ingles.”

“lo veo útil, lo veo útil porque eso es lo que a veces le digo a mis hijos, que tienen que prestar atención en lo que es el tema del inglés, porque se va a necesitar para, le digo yo, para... ponle que compramos un electrodoméstico y esté todo en inglés, le digo: ‘bueno, ustedes aprendan’, le digo, ‘porque ustedes me van a tener que sacar alguna parte en español.’”

“Y, creo que, bueno, para mí básicamente podría ser para mis hijos o algún chico que me pregunten qué, qué quiere decir o para qué. Pero a mí, para mí o para mi trabajo, creo que no le veo, eh... salida al inglés.”

Su mayor dificultad, según expresa ella en la entrevista, es relacionar la forma escrita con la pronunciación, en el aspecto puntualmente lingüístico, lo que también deja filtrar parte de su inseguridad para interactuar debido a su biografía escolar plagada de situaciones vinculadas con la frustración:

“Y, yo creo que lo que más cuesta, es, este, escribirlo. Escribirlo porque como se dice de una forma y se escribe de otra. Es muy compleja. O sea, que vos quizás estás leyendo algo y no sabés si lo estás leyendo bien o si lo estás diciendo bien.”

“A mí se me complica, este, complica en ese sentido. Cuando tenga que escribir una palabra y se escribe, este... lo escribo de una y se lee de otra.”

Con respecto a las estrategias que utiliza para salir del paso en las situaciones problemáticas que se le presentaron hasta ahora, Magdalena señala que le es muy difícil salir del paso. Cuando se le preguntó por la tarea que la profesora les había asignado dijo directamente:

“No la hice.”

“...quedó la tarea ahí.”

“...no, no la completé.”

En su caso confluyen una serie de factores personales que tampoco ayudan aparte de su falta de confianza en sí misma, ya que cuando se le preguntó si había alguien en su casa al que ella le podría pedir ayuda, en principio, contestó:

“Mis hijos, pero en realidad es como que estamos muy distanciados porque es cuando... este, ellos salen del colegio o yo estoy en casa y ya me voy a trabajar. Ellos vienen, les dejo cosas para que ellos tienen que hacer, pienso en las tareas que tengo que hacer, se me terminó el día y no lo he hecho... no coinciden los horarios.”

Sus expectativas también se encuentran atravesadas por esta multiplicidad de circunstancias que, en cierto modo, limitan sus horizontes formativos:

“No me veo ser una profesional, o un docente, o una enfermera. No, no me veo. Me siento con el trabajo que estoy. Me siento capacitada, sé que lo puedo hacer, o quizás un poquito más. Una vez que esté un poco más abierta culturalmente, que es el colegio ¿no?”

“... yo creo que no voy a pensar seguir estudiando, este... voy a terminar esta partecita que me... me queda... este... y después ya no, no quiero, no quiero perder el contacto con mis hijos.”

“...mis hijos son chiquitos, el más chiquito tiene diez y el más grande tiene quince. O sea que no, no. Y hacer un... un universitario es llevarte mucho tiempo y dejar muchas cosas de la casa, y más si trabajás afuera. No, no, no.”

“Que me dé esa posibilidad de que yo me pueda abrir un poquito más de lo que estoy ahora. Veo por ese lado, que para mi trabajo me va a servir o para en algún momento, bueno, lo de promotora no sigue más, entonces ahí me buscaría en algún lugar alguna parte de secretaría en algún centro o en el municipio.”

7.4 Verónica (entrevista n° 4, pista 9, min. 47:10-53:18)

Verónica tiene 37 años y vive en el barrio Santa Rosa de Florencio Varela. Al momento de la entrevista se desempeña como promotora de salud en el distrito. Se muestra algo tímida durante la charla, no se explaya mucho en las respuestas, y de entrada señala la preocupación por estudiar para poder ayudar a sus hijos:

“... yo quiero, o sea, aprender, y hay cosas que no entiendo. Mis hijos a veces estudian y no los puedo ayudar. Los chiquitos, ¿viste? Dije: ‘bueno, voy a empezar primer año’”

Esta es su primera experiencia en la escuela secundaria y en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que le genera cierta incertidumbre y temor ante este nuevo desafío de la escuela secundaria para adultos después de tantos años sin estudiar en la enseñanza formal:

“¿Qué pensé?, ‘uy, no entiendo nada’, dije, ‘¿qué voy a hacer?’, ¿no?, porque hace muchos años que dejé el colegio”

“cuando me dijeron que tenía inglés, uy, me asusté un poco, pero bueno, nada”

A pesar de las dudas que tenía acerca de la materia manifiesta una actitud curiosa y positiva hacia la nueva experiencia de aprendizaje, a diferencia de otros casos, que tiene que ver, con el hecho de haber podido seguir las explicaciones de la profesora, lo cual le sirvió de incentivo:

“... entendí todo lo que ella va explicando”

“Está bueno. Me gusta ahora. O sea, me gusta.”

“veo películas... en inglés, sí, tengo que estar leyendo obviamente”

“... estaría bueno aprenderlo bien”

En su relato deja entrever esa idea de querer compensar el no haber estudiado antes, la idea de que ésta es una oportunidad que no debe dejar pasar:

“... así que bueno, y ahora le estoy poniendo ganas”

La actitud positiva de Verónica hacia el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria de adultos se ve reforzada por su clara manifestación de que se trata de un contenido escolar significativo para ella, no sólo para el uso cotidiano, como el hecho de mirar películas en inglés en la casa que había señalado anteriormente, sino también para su futuro laboral:

“... si supiera el idioma sería todo más fácil”

“... para poder comunicarme mejor, no sé, si tengo otro trabajo, por ahí me tocaría hablar con una persona extranjera y la comunicación que puede llegar a tener uno con la otra persona”

“Está bueno, sí, está bueno. La verdad que está bueno... para comunicarme. Puedo hacer muchas cosas, o sea, está bueno el idioma. ¿Qué querés que te diga?, siempre te preguntan para un trabajo: ‘¿idiomas?’. Uy, quedás muerta ahí porque no sabés.”

“Sí, para seguir trabajando y, como yo te digo, siempre nos cruzamos con gente que habla en inglés, o te preguntan y no sabés que decirle.”

En el caso de Verónica también aparecen las obligaciones personales atravesando la experiencia educativa, sobre todo cuando habla de la importancia del estudio para sus proyectos laborales futuros:

“... tengo que trabajar y mantener a mi familia”

Con respecto a sus estrategias para afrontar las tareas, Verónica denota una actitud bastante independiente y autónoma. Ella recalca que no ha pedido ayuda y no menciona nada acerca de trabajar en grupo:

“... tengo libros en casa”

“... sí, hay libros de inglés”

“... tengo diccionarios español-inglés”

“... después libros de inglés, por los chicos, como ya te digo, que van al colegio ¿no? ... que estudian... pero no me ayudan ¿eh?”

Es notable cómo sus deseos de realización personal, más allá de las necesidades laborales y familiares, quedan evidenciados cuando dice:

“me gustaría aprender para mí misma”

7.5 Marina (entrevista n° 5, pista 10, min. 00:00-07:40)

Marina tiene 29 años y vive en el barrio Zeballos del partido de Florencio Varela. Al momento de la entrevista es ama de casa. Para ella esta es la primera experiencia en el aprendizaje del idioma inglés, por lo cual se muestra entusiasmada y al mismo tiempo un poco arrepentida por no haberlo estudiado antes. Para Marina este nuevo desafío viene a compensar esa situación, según lo expresa en la entrevista:

“... me gustó, o sea, me gusta porque antes, cuando yo trabajaba era profesora de inglés mi patrona... y siempre me quería enseñar y, bueno, eh... o sea, yo no supe aprovechar la

oportunidad de aprender y, bueno, cuando me enteré, fue lo único que pensé fue decir bueno tengo una posibilidad más... una segunda oportunidad.”

“... es la primera vez... por eso me gustó la idea de que haya la posibilidad de aprender inglés.”

“Porque me pasó que, o sea, me arrepentí del hecho de no aprender en mi trabajo, que tenía. Cuatro años trabajé en esa casa que yo podía aprender. Después, cuando yo fui a cuidar una nena y necesitaba, digo yo, ahí como que dije: ‘¿cómo no aprendí?’ Porque ahí yo iba a poder ayudarla. Entonces yo la ayudaba en todas las tareas menos en inglés... a la nena que yo cuidaba. Y ahí pensaba, digo: ‘¿Por qué no, no aprendí?’”

Para Marina la contención y la interacción en la clase es importante para sentirse motivada y para facilitar el aprendizaje:

“... me gusta, me gusta, aparte son muy buenos los compañeros y la profesora también”

“... me gusta porque participa... participamos todos y nos ayuda un montón, eh... nos, nos, eh... o sea ella nos explica y, y... o sea, la tarea la hacemos ahí en el momento también.”

A pesar de que cuenta que se siente cómoda en la clase de lengua extranjera con sus compañeros y con la profesora, confiesa que todavía le cuesta participar en el aula:

“... a veces me quedo con las ganas de... de contestar algo que sé y... y lo contesta otro, y, por ahí digo: ‘uy, ¿por qué no me adelanté?’”, nada más pero...”

“... y no, porque como que lo dudaba, digamos, por ejemplo algunas palabras que preguntaba y yo las sabía y quería contestarlas, y como que ya saltaba otro y decía: ‘bueno’, la contestaba, ‘ay, mirá, era así’, decía, por eso nada más.”

“... la única que la dudaba era en inglés.”

Cuando se le pregunta por las causas de su inseguridad para participar en la clase de inglés ella explica:

“Y, no sé. Fue por no animarme a decirlas, las palabras que yo tenía pensadas en inglés, que las sé y que se usan. Y bueno... y después, en otras oportunidades sí”

La familia cumple un rol muy importante para Marina al momento de tratar de salir del paso con las tareas de inglés:

“Eh... no, me ayudó mi sobrino Iván, que él está de los cuatro años que va a inglés, tiene siete, ocho... y entonces me ayudó bastante.”

“Sí, mi sobrina y después tengo mi prima que se está por recibir ya de maestra.”

Marina tiene contacto con el idioma inglés fuera de la escuela ya que mira películas subtituladas y le gusta mucho la música. Denota tener, a través de sus comentarios, mucha curiosidad por aprender la lengua, lo cual le sirve de motivación para el aprendizaje escolar:

“... a veces busco, eh... traducirlas, las bajo... sí las canciones, todas traducidas... porque me gusta mucho... me interesa.”

“... o sino algunas partes que, bueno, está todo en inglés y digo: ‘ay, ¿qué querrá decir esto? o ¿qué quiere decir esta canción, esta parte, esa estrofa?’... entonces busco y ya me la sé... me interesa... sí.”

Además de su curiosidad espontánea que la motiva de manera personal, Marina siente que el inglés en la escuela es un contenido significativo por diferentes razones:

“... pienso que después mis hijos van a... van a estar en la misma situación cuando tengan inglés y poder ayudarlos con la tarea.”

“... para mí también porque ahora se está usando bastante el idioma inglés.”

“... y no, lo que yo decía que es importante aprender para, más allá de las demás materias, para mí inglés es importante... es un idioma que se usa... yo te digo que a medida que va pasando el tiempo se usa más.”

7.6 Ignacio (entrevista n° 7, pista 10, min. 16:05-38:18)

Ignacio tiene 32 años y vive en el barrio La Sirena de Florencio Varela. Al momento de la entrevista se encuentra desocupado. Se muestra muy extrovertido y se expresa sin ningún problema en sus respuestas. En su caso existe una experiencia reciente de aprendizaje con el idioma inglés en otro secundario para adultos que funciona, también en Florencio Varela, cerca del CEBAS:

“... yo el año pasado hice primer año, todo el primer año completo en el... (nombra la escuela) y también hay inglés... en el... (nombra la escuela otra vez)... bien, se podría decir que bien porque el profesor llegaba, escribía, nos explicaba, preguntábamos lo que teníamos que preguntar, las dudas que teníamos... lo que sí es muy diferente el aprendizaje acá del inglés a lo que era allá”

Cuando se le pide a Ignacio que profundice acerca de las diferencias entre las clases de inglés de la escuela anterior y del centro de adultos actual, lo que en realidad él trata de señalar es la diferencia del contexto escolar, que él considera importante, sobre todo en el tema de la contención que la institución brinda a los alumnos adultos:

“Por ejemplo acá en el CEBAS uno, no podés salir a la calle. Allá en la... (nombra la escuela) sí podías salir, podías irte, podías hacer lo que uno quisiera, sin avisar, sin nada... pero acá es como que tenés avisar, es como... volver a ser chico otra vez, o sea [...] me refiero a que, ojo, me gusta que me exijan porque cuando era joven no... eh, me hubiera gustado que me exigieran más, que me pidieran más en el estudio, a nivel cuidado, cosa que no, no fue. Y estar acá y, de repente, que te cuiden tanto es lindo [...] porque es como que, eh, estás aprendiendo de personas que saben más, tanto en el respeto, en el cuidado, en la forma de hablar. A mí, por, ejemplo, me viven retando porque yo, cada vez que hablo con alguien, me siento en la mesa o... o llego tarde, y me viven retando por esas cosas, que me parece bárbaro porque te están condicionando, te están poniendo una regla, la cual vos seguís, que más allá no podés pasar”

Ignacio deja en claro que está necesidad de contención, no sólo está generada por sus experiencias escolares anteriores, sino también por una complicada situación familiar que lo determina a seguir con sus estudios, ya que, según sus dichos, asocia el estudio, el

obtener su título secundario, con una idea de cultura general y de progreso económico también:

“O sea, de las cuales razones por cual estoy haciendo el secundario, es porque hasta el día de hoy, tengo 32 años y tengo nueve hermanos que me siguen, y el que me sigue a mí tiene 21 y no tiene el secundario y no le interesa hacer el secundario... y... o sea, es muy complicado porque todos, ocho, son discapacitados porque son del mismo padre... y es como que... eh... no, o sea, quizá esté mal lo que esté por decir, pero no tienen el coeficiente como para decir, sí, quiero terminar, quiero llegar a una meta, quiero tener un futuro, ser alguien, tener una profesión. Y entonces, eh... el tener esos ejemplos, eh... miro y digo: ‘yo no quiero ser igual’. Yo, a mi edad, con 32 años, estoy pasando hambre, necesidades, porque no tengo el secundario hecho. Entonces yo tengo que empezar a dar el ejemplo para que ellos me sigan a mí, o quieran, o pretendan tener, saber más de la vida, porque en sí el estudio es saber más de la vida y saber más de los demás.”

A lo largo de su relato recalca las dificultades que atraviesa para seguir sus metas y se muestra preocupado por dejar en claro que va a seguir adelante a pesar de todo:

“... yo tengo una meta. Ya tengo decidido a dónde quiero llegar y qué es lo que quiero hacer. Y más allá de los problemas que tengo porque estoy estudiando o porque... eh... Cuando no estudiaba no tenía problemas, no tenía discusiones con nadie pero, oh casualidad, estos dos años que empecé a estudiar es como que, no sé. Pero yo he preguntado, he consultado con mis compañeros en la... (nombra la institución anterior) y acá en el CEBAS, y es como una epidemia, que uno se pone a estudiar y... y todo se pone en contra: la familia, los amigos. O sea, es algo común parece.”

“... no, sí, es como... exacto, tengo una meta y quiero llegar a eso. Y tenga ochenta años, voy a llegar a ser forense y ya lo sé.”

En cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera, Ignacio nos manifiesta en la entrevista la idea de que la edad, según él, tiene una incidencia en la forma de aprender, cuando habla acerca de su preocupación por la forma en que se encara la clase de inglés en el nivel de adultos. En su caso ya tiene una cierta exposición con el idioma y no siente todavía el desafío típico de los nuevos aprendizajes:

“... para mí es lento, me hubiera gustado aprender los colores, los números, eh... otras palabras, eh... o sea, eh... sentirme más presionado, más exigido.”

“... está bien que es pausado, que somos mayores. Pero no todos somos, y no es por desprestigiar a mis compañeros, ni nada, pero no todos somos tan lentos como los otros. Hay otros que tenemos más facilidad de aprender.”

Su experiencia previa con el idioma no sólo proviene de la enseñanza formal, sino también del contacto espontáneo que tienen con el inglés a través de las redes sociales, lo que lo ubica en un lugar más aventajado en el grupo, con respecto a los conocimientos previos, ya que no sólo manifiesta conocimientos propiamente lingüísticos del idioma, sino que tiene una clara postura con respecto a la concepción social e ideológica de la lengua, la cual expresa claramente a lo largo de sus comentarios en la entrevista:

“... por el asunto del facebook y otras salas de chat que yo, casualmente vivo metido, eh... tengo muchos conocidos que hablan mucho inglés. Y ahí fue donde me di cuenta que no tan sólo estaba el inglés norteamericano y el de Inglaterra, sino que estaba el inglés de Bangladesh, el inglés noruego y todos se pronuncian distinto y se escriben distinto.”

“... mayormente, cuando uno es chico, ve que los cantantes cantan en inglés, pero conocen un solo tipo de inglés... porque Shakira, todos los cantantes, cantan en inglés norteamericano, no cantan en inglés Bangladesh, que tiene otro tipo de pronunciación... cantan en inglés norteamericano, o sea, debe ser la ignorancia que uno piensa que sólo existe ese inglés...”

“... escucho, me gusta mucho la música pop internacional, eh... las películas en inglés, oh casualidad, vienen todas en inglés [...] me mantengo mucho en el idioma inglés porque ando siempre con un diccionario de inglés... inglés-castellano, y siempre lo que no entiendo busco lo que significa, y siempre saco lo que, lo que dice.”

Cuando cuenta acerca de sus motivaciones reafirma su postura crítica respecto del aprendizaje del inglés:

“... no es que me dan curiosidad, es que el mercado te pone el inglés en frente y te abre la boca y te empuja para que te lo tragues, porque es así.”

“Uno va a comer un pancho y no: un ‘dog’ caliente, un ‘hot dog’. Es como que medio obligado el inglés de hoy en día y más en los trabajos. En los trabajos también. He ido a pedir trabajo que me han rechazado por no tener el secundario, y te piden el secundario-inglés.”

“... no medio impuesto, no, totalmente impuesto.” (refiriéndose al idioma inglés)

“Es un idioma muy invasivo. Es un idioma que no tiene barreras.”

“Es un idioma que... muy atrevido porque no hay país en el cual no, no se hable el inglés o no se tenga noción de lo que es el inglés.”

“Porque no ponemos un límite, es como que absorbemos todo lo que viene de afuera y... dejamos de lado lo que tenemos adentro también. Eso sucede también en otros países, que también existe el inglés, pero más, creo que es por estar a la moda, por no ser el tercermundista. Creo también que tiene que ver con la globalización, eh... son muchos factores. Por empezar que Norteamérica es un país exportador y nosotros recibimos todo de afuera y... si no sabés inglés, no sabés cómo funciona nada porque hoy por hoy todo viene en inglés y desgraciadamente tendríamos que aprender a construir cosas acá en la Argentina, que esté en castellano y tener los repuestos acá.”

A pesar de su postura marcadamente crítica acerca la enseñanza de la lengua extranjera inglés, cuando se le pregunta acerca de sus expectativas para este primer año con respecto al aprendizaje del idioma, Ignacio tiene también muy claro qué es lo que quiere y cuáles son sus dificultades en lo lingüístico propiamente dicho:

“Tratar de entenderlo más, eh... hablarlo más, porque yo, por ahí lo escribo y lo entiendo, pero lo que es ya pronunciarlo, no tanto, porque como es todo por chat... uno lo escribe... y no con la pronunciación. Hay cosas que sí sé cómo se escriben pero pronunciarlas no, no.”

“Yo tengo planes de viajar, no quedarme acá en la Argentina, eh... viajar. Y sé que en otros países se habla más en inglés que el propio idioma... entonces, ya me vaya a Brasil, o me vaya a Europa, o a París, sé que se habla en inglés, no se habla en castellano”

En Ignacio la firme postura crítica atraviesa todo su relato, en todos los niveles de sus recorridos formativos, adquiriendo para él una significación muy importante el desarrollo de sus competencias cognitivas a través de la enseñanza formal y vinculándolas con un sentido social más abarcativo:

“... yo quiero llegar a viejo y tener hijos o nietos, o lo que sea, y que vean que soy una persona mayor con mundo, con cultura, varias culturas, eh... que sé de lo que hablo y de lo que pienso y... o sea, creo que me estoy, estaría reflejando lo que a mí me habría gustado conocer en algún familiar mío... porque ninguno de mi familia tiene el secundario, no saben nada.”

7.7 Ofelia (entrevista n° 8, pista 11, min. 00:00-07:00)

Ofelia tiene 35 años y vive en el barrio Villa Angélica de Florencio Varela. Al momento de la entrevista trabaja de niñera. Hace diez años intentó hacer el primer año en la escuela secundaria para adultos en la cual ya tuvo una experiencia con el aprendizaje del inglés. En el caso de Ofelia, el haber tenido esa experiencia previa en el aprendizaje de la lengua extranjera, le juega en contra, ya que, según ella explica, esa experiencia de años atrás en la escuela secundaria de adultos, fue negativa a tal punto de marcarla con ciertos presupuestos que la condicionan al comienzo de este nuevo trayecto educativo:

“Eh... lo primero que me vino a la mente es que se me iba a resultar muy difícil. Fue lo primero.”

“Yo pienso que me va a costar. Pero veo que la profesora es... es bastante accesible, o sea que nos va a ayudar. Entonces por ahí no se complica tanto, pero...”

“Fue mala (refiriéndose a la experiencia). Por eso... Claro, por eso tengo miedo. Porque me cuesta.”

“Sí, porque yo hice escuela secundaria hace diez años... y bueno, me costó mucho. Me llevé la materia. Por eso yo ahora pienso que me va a costar pero...”

Sus comentarios dejan entrever claramente que el rol de la docente cumple un papel muy importante para poder revertir esta perspectiva. También el factor edad que deviene en

motivación, para ella, es importante como punto de cambio en esta nueva experiencia en el aula de inglés, de acuerdo con lo que nos comenta:

“Eh... lo que veo que me resulta, como que para mí es más interesante que en aquel... que hace tiempo atrás... sí, sí, sí, me resulta más interesante.”

“Y, yo pienso que es por, eh... las edades de... de mis compañeros. Como que bueno, yo también ya estoy mucho más grande y este año más grande así que es como que ya tomo con otra... ¿cómo te puedo decir?... desde otra mirada, con más ímpetu, más fuerza, más empeño (buscando la palabra)... ¡Eso!, más responsabilidad”

Al igual que varios de sus compañeros, a Ofelia lo que más le preocupa es la lengua oral, ya que según ella escribir es lo más fácil, de acuerdo con lo que nos manifiesta durante la entrevista:

“Eh... a mí lo que me resulta más difícil es la pronunciación... eso es lo que me resulta más difícil.”

“Lo que a mí me gustaría es que cada uno de... de nosotros, o sea nuestros compañeros, contemos nuestra... una pequeña historia de nosotros en inglés... eso me gustaría.”

Cuando tiene dificultades con la materia Ofelia recurre a la ayuda de la familia:

“Eh... si no entiendo, le pido ayuda a mi hermana. Tengo una hermana de diecisiete años, así que me guía también.”

Su proyecto personal es seguir estudiando. Es por eso que considera que el inglés, dentro del proyecto curricular del secundario para adultos, es muy significativo según nos comenta:

“Y, por ejemplo, eh... yo quiero ser enfermera. El día de mañana me va a servir por ahí para leer el nombre de un medicamento, para leer el prospecto... yo creo que para eso me va a servir.”

A través de sus comentarios Ofelia nos manifiesta una sensación de imposición del idioma inglés, que la lleva a pensar que vamos a perder nuestra propia lengua, lo cual la desalienta y preocupa:

“Y, que en estos días es algo muy, muy necesario en nuestras vidas porque yo creo que dentro de dos o tres años, por ahí, lo único que vamos a hablar es el inglés... a mí se me hace que sí... porque las computadoras, ya casi todo viene en inglés... sí, sí. Todo tiene inglés. Sí o sí tenés que aprender el idioma.”

“Y, mucho no me gusta, pero bueno.”

Sin embargo Ofelia es consciente de que su opinión sobre la lengua inglesa puede llegar a ser prejuiciosa de acuerdo con lo que expresa más adelante:

“A mí no me gusta, pero bueno, yo pienso... claro, yo pienso que una vez que lo aprenda, por ahí, sí me gusta. Eso es lo que pasa, que como yo no sé, por eso yo digo no me gusta. O no escucho canciones en inglés. Digo: ‘¿Para qué escuchar si no entiendo?’... Una vez que yo aprenda el idioma, yo creo que sí, que voy a poner interés.”

7.8 Marcelo (entrevista n° 10, pista 11, min. 15:00-23:55)

Marcelo tiene 18 años y vive en el barrio de Villa Vatteone de Florencio Varela. En el momento de la entrevista se desempeña como asistente de cocina. Marcelo deja la escuela el año previo y su gran preocupación, según nos cuenta, es aprender algo nuevo y no repetir los contenidos:

“... después de todos los años que estuve en la escuela para tener inglés... aparte tuve y me iba bien, después dejé y ahora más o menos.”

“... el año pasado, pero no lo hice.” (cuando se le pregunta en qué momento dejó la escuela)

“A ver si puedo aprender algo mejor, algo más.”

A pesar de que le iba bien en inglés, se muestra decepcionado con su experiencia anterior con la materia, dejando entrever que los auténticos aprendizajes le importan más que los resultados y que es una problemática que incide en su sensación de confort en la clase:

“Sí, me iba, me iba hasta que después dejé de ir y me perdí un par de cosas.”

“No, bien. Más cómodo que cuando iba el año pasado. Era todo lo mismo el año pasado.”

“Sí. Era siempre lo mismo. No aprendíamos mucho... siempre eran los mismos temas.”

Marcelo nos transmite a través de sus comentarios que ahora se siente más motivado que antes hacia el aprendizaje, inclusive con respecto a la participación en clase:

“Sí, yo participo. Cuando preguntan algo, siempre.”

“Sí. Hay algunas cosas que pienso que me las acuerdo y no las recordaba y no preguntaba... [cuando se le pregunta por qué] ... no, de vago... claro, lo dejaba pasar.”

En su caso la experiencia previa con la materia y el contacto con el inglés a través de los videojuegos e internet lo ayudan a resolver las situaciones problemáticas con respecto a este idioma, sobre todo a la hora de cumplimentar tareas en su casa:

“Yo, con la computadora hago otra cosa. Hay cosas que a veces me acuerdo. No me acuerdo cómo se escriben pero me acuerdo cómo eran. Si no, uso la computadora.”

“Si hay... uso páginas en internet en inglés, pero así como abro esa página, abro el traductor y... y la traduzco, pero no, aparte de afuera de la escuela de inglés.”

“Sí, sí. Cuando... cuando jugamos así, hay las historias, hay algunas partes que entiendo, otras que no pero... sí, hay algunas cosas que capaz aparecen veinte palabras y entiendo diez, me corta todo, más o menos.”

Para Marcelo la forma de aprender inglés en su experiencia actual en el CEBAS, no solo lo va a ayudar en el futuro, sino también con las otras materias que tienen en el primer

año, lo que expresa claramente cuando se le pregunta acerca del grado de significación que los aprendizajes en este espacio pueden implicar para él:

“Para... para las materias que estamos estudiando, sería más para... la teoría... muchas palabras del cuerpo, vamos a seguir practicando después con palabras del cuerpo. Yo más o menos sé porque mi mamá como estuvo el año pasado en primero y la ayudaba yo. También estuvo acá. Ahora está en segundo. Más o menos sé lo... lo que toman pero...”

“Para otro trabajo seguro.”

“...para mí es importante un trabajo, que hay muchas cosas en inglés.”

Cuando Marcelo habla de la clase de inglés es bastante específico y no puede evitar volver a comparar con su experiencia previa en el aprendizaje del inglés:

“Y así como estamos haciendo, como estamos haciendo ahora, está bueno, porque ponemos una palabra... al ratito dice ‘se pronuncia así, se escribe así’, nos pronuncia, nos dice cómo se pronuncia y eso está bueno porque así es más fácil de entender y entendemos todos... Es una mejor clase que la que teníamos, que tenía yo antes... Nos copia. ‘Se escribe así, se pronuncia así’, nos dice.”

“Sí. Está mucho mejor que antes, nos daban la fotocopia, nos leían pero no pronunciamos.”

En el plano estrictamente lingüístico, Marcelo manifiesta dificultades en el medio escrito, sobre todo en la parte de redacción, según nos comenta cuando le preguntamos acerca de los aspectos que él siente más complicados:

“Más difícil. Y lo que siempre me pasó, que fue escribir, escribir las palabras, porque leer y pronunciar sabía, lo llevaba. Siempre me costó más escribir, se me complicaba más la traducción, a digo cómo se pronunciaba o se escribía.”

“Y, la... la... claro, al leer se me hace más fácil, es más complicado para mí escribirlo.”

Al avanzar un poco más en la entrevista, queda más claro que lo que él considera más complicado es la producción tanto oral como escrita, más que la comprensión de la lengua.

También nos transmite su visión del inglés británico como más fácil de entender, ya que lo considera más parecido en cuanto a la organización sintáctica al español, cosa que le cuesta explicar al principio, pero, que a partir de algunas preguntas más específicas, lo deja claro:

“Es complicado... por el tema de... el mismo tema de la pronunciación y dos inglés diferentes.”

“Está el más corto, que es el británico, y el americano que es más largo para armar oraciones... es más resumido... [refiriéndose al inglés británico] van directamente las letras, las palabras.”

“Es como en las películas... como ‘El Señor de los Anillos’, que es una palabra justa... cada palabra es The Lord, el señor... de los anillos, the rings. Y el norteamericano tiene otra pronun... se escribe diferente, puede ser más corto o puede ser más largo.”

“Claro, es más corto.”

“Claro, tienen un orden diferente.”

7.9 Pilar (entrevista n° 11, pista 11, min. 24:00-31:00)

Pilar tiene 36 años y vive en el barrio Villa del Plata de Florencio Varela. Al momento de la entrevista es ama de casa. Esta es su primera experiencia con el inglés como materia de la escuela. Lo que más lamenta Pilar es la imposibilidad de ayudar a sus hijos con las tareas de lengua extranjera y es por eso que ahora se siente motivada a aprender el idioma:

“... me enteré así de que tenía inglés, digo ‘uy, bien, voy a aprender porque yo también tengo chicos... y... bueno, enseñarles a ellos inglés, está bueno.”

“Mi nene, bueno sí, ya está en segundo año y segundo, sí segundo año. Bueno, él tiene inglés ¿viste? Pero a veces me pregunta a mí. Yo no sé nada. Yo le miro la carpeta a él ¿viste? Lo que tiene escrito todo así en inglés.”

Debido a su falta de experiencia Pilar siente que le es difícil comenzar con este nuevo aprendizaje y lo expresa de manera categórica en sus comentarios:

“... lástima que no la cazo pero está bueno.”

“... me cuesta, me cuesta pero trato de prestar atención ¿viste?”

“No, nunca, nunca, nunca. Esa es la historia que nunca nada.”

“Nada, la verdad, nada.”

Esta situación la hace sentir insegura en el aula y la inhibe a la hora de interactuar en la clase de lengua extranjera, lo que denota cierta frustración en ella que manifiesta una y otra vez a lo largo de la entrevista:

“Y... a mí me parecen que entienden ¿viste? Yo trato de no, de no hablar nada porque no me siento ¿viste? que yo no sé nada de inglés, ni las palabras, ni nada de eso. Ahora estoy más o menos cazando un poco ¿viste? pero... me cuesta, me cuesta.”

“... yo quiero, pero digo: ‘¡no!, me equivoco, y si me equivoco y digo cualquiera’. Eso sí, me pongo, me pongo mal.”

“... digo, por ahí, que digo algo malo, no, mejor no lo digo.”

“Eh... por ahí presto atención, mucha atención ¿viste?, en esto todo. Y por ahí cuando yo quería decir... no, estaba bien lo que yo iba a decir, y no lo digo, no lo dije.”

“... justo lo que yo iba a decir... me callé la boca.”

“A veces me pongo así ¿viste?, me pongo. Y después yo voy a preguntar una cosa y digo ‘¿pregunto?, no, mejor no pregunto nada, por ahí está mal’. Y entonces no pregunto, digo ‘no’. Y después, cuando contestan los otros... estaba bien lo que yo pensaba, yo estaba pensando cómo contestarle... entonces me cierro yo misma y... no pregunto.”

Cuando se le pide que especifique sus dificultades con respecto a la lengua hasta el momento, suena un poco desalentada al decir:

“Difícil, por ahora todo, todo.”

“Hasta ahora todo difícil.”

“Sí, a mí me gustaría aprenderlo ¿viste?, pero me va a costar mucho, así que no sé.”

Sin embargo, ahondando un poco más en estos aspectos negativos, reconoce que la contención que el grupo le brinda le facilita las cosas y que ha habido algunas tareas introductorias que le fueron más accesibles en ese contexto:

“Estar en... estar en grupo y hacer las cosas en grupo me fue más fácil.”

“Y más fácil fue esa vez que nos hizo cortar palabras en inglés.”

Cuando se le pregunta cómo resuelve las situaciones problemáticas cuando no cuenta con el grupo o la profesora nos cuenta acerca de la organización de los tiempos que le dedica a las tareas de inglés en su casa principalmente, ya que cuenta con muchas obligaciones familiares, y los recursos de estudio que utiliza:

“Y yo, ponle bueno, como tengo los dos chicos y estoy en mi casa cocinando y todo eso, me gusta hacerlo a la noche, cuando ya ¿viste?, termino de hacer la cena, ahí me pongo a veces un rato a hacer la tarea. O sino a la mañana, que el otro va al colegio a la mañana, mi nene, y que el chiquito está durmiendo, bueno, aprovecho ahí también... eh... busco así en el diccionario o en carpeta”

A pesar de todos esos factores que a veces la paralizan, Pilar no sólo se siente motivada a aprender la lengua inglesa para ayudar a sus hijos, sino también para sus proyectos personales, ya que considera que es un contenido significativo para sus futuros estudios:

“Eh... y yo pienso que me va a servir. Yo, lo que yo pienso hacer, bueno, por ahora enfermera... me gustaría, bueno, yo prefiero terminar en los tres años antes y después empezar eh... ¿cómo se dice cuando in...? Ah... in... Pará, no me sale instrum... (la entrevistadora le dice la palabra: instrumentista)... eso, eso. Eso sí me gustaría, eso sí me gustaría.”

“Exactamente, eso me gustaría... eh, sí. Con todo lo que estamos más o menos acá viendo con anatomía y todo eso, que hay remedios que vienen en inglés, todas las cosas que está bueno... entonces me serviría.”

Para Pilar lo ideal sería llegar a la clase con conocimientos del idioma, principalmente la lengua oral, según lo expresa al final de la entrevista:

“Ah, si ya supiera algo, por lo menos, eh... ya hablarlo... me gustaría ya hablar algo en inglés, saber algo de palabras o hablar yo en inglés.”

7.10 Camila (entrevista n° 12, pista 11, min. 31:01-39:45)

Camila tiene 39 años y vive en el barrio Santa Rosa de Florencio Varela. Al momento de la entrevista trabaja en el servicio de maestranza en un centro de salud del distrito. Camila es de la provincia de Misiones, de la zona turística de las cataratas y, según ella cuenta, en estos lugares el saber una lengua extranjera ha sido clave para poder trabajar. Es por eso que el aprender inglés en la escuela secundaria de adultos adquiere una significación especial dentro de sus recorridos:

“Bueno, yo soy de una provincia, de... de Misiones, que es las cataratas que están en la provincia y ahí se necesita ¿viste?, mucamas. Y hay veces que aprender un idioma como eso, te vale mucho, te vale mucho en la provincia.”

Se muestra un poco introvertida durante la entrevista y le cuesta expresarse en sus respuestas. Cuando se le pregunta por esas primeras sensaciones que ha experimentado con respecto a la clase de inglés en este comienzo del ciclo lectivo Camila utiliza directamente la palabra “miedo” para describirlas, en gran parte debido a su falta de experiencia con la materia inglés y con la institución escolar en general, que señala en sus relatos:

“... bastante miedo... y bueno, uno porque yo no fui casi al colegio... y para mí, la verdad, todo es nuevo”

“... es la primera vez”

Más allá de su timidez, cuando habla acerca de sus expectativas para este primer año con el aprendizaje de la lengua inglesa, se siente movilizada por la idea de relacionar los contenidos escolares y la vida cotidiana. Tiene en claro sus objetivos y su concepción del aprendizaje como una oportunidad que no hay que dejar pasar:

“Y... aprender. Tratar de prestar atención y aprender. Porque estuve, pero... digamos escuchando cómo habla la profesora. Como que también es integrar un poco en... digamos, en la vida cotidiana de uno porque en la clase que... que nos da la profesora nos, nos dice ¿viste?, que podemos fijarnos hasta de un alimento o a una marca de una ropa. Entonces es como que eso me viene a la mente y digo: ‘bueno, tengo que aprender’, hay una oportunidad de aprender y hay que aprovecharla.”

Con respecto al aspecto afectivo Camila señala la contención del grupo como factor importante para poder sentirse cómoda en la clase de lengua extranjera:

“Y... mis compañeras, ellas son... son todas buenas porque me siento con las que siempre estoy. También trabajamos juntas. Y bueno, la profe le veo muy buena de mi parte”

Cuando se le pregunta acerca de las dificultades específicas que se le han ido presentando en esta primera etapa, nos señala que el medio oral es lo que a ella le resulta hasta ahora más difícil:

“Y... mencionar... oralmente... la parte oral, sí”

Con respecto a la forma de resolver situaciones problemáticas al realizar las tareas de inglés, Camila relata:

“La verdad, preguntándole a mi hija, a mis hijos.”

“Sí, sí. Más el nene, el nene que estudia inglés me... ‘esto se pronuncia así, esto así, mamá’.”

Como mamá de dos hijos se muestra preocupada y comprometida por la educación de ellos, sobre todo con respecto al inglés. A través de sus comentarios acerca de sus primeros contactos con el idioma, se puede apreciar que para ella es un contenido significativo:

“Realmente, cuando mi nene empezó a estudiar, que me vino un día y me dice, en cuarto grado, el más grande ¿no?: ‘mami, dan inglés’. Le digo: ‘ah, ¡qué bueno! ¿Y cómo es?’. Y bueno, y él muchas cosas me preguntaba y yo le dije: ‘yo, mami no sabe eso’, le digo. Y ahí lo empecé a mandar a inglés a él, a particular. Esa fue la primera. Y ahora la que quiere ir también es mi nena, la más chica, porque ya empezaron en cuarto.”

“Y es como que un idioma que, este... como que es un... para mí, digo que ha de ser un idioma universal. Como que también puede ser que a donde uno va tiene que saber ese idioma, digo yo, para mí que es importante.

Camila ya tiene experiencia en el uso de otras lenguas extranjeras debido a su lugar de origen, en la triple frontera de Paraguay, Brasil y Argentina. A raíz de esas vivencias interculturales en la provincia de Misiones, ella le da relevancia al uso de la lengua oral en toda su dimensión comunicativa y social principalmente:

“Y... sería lindo aprender y saber lo que está diciendo. Como aprender el idioma, digo yo, y hablar y como... y comunicarse con la otra persona hablando. No sé, como si fuera que fuese la lengua de uno.”

“Sí, como hablar, ¿qué se yo? Ponele, yo soy de hablar un poco el guaraní y el portugués... y hay veces, cuando uno está con esa otra persona y hablás, es como que, te sentís bien, porque sabés lo que está diciendo. Pero sin embargo en inglés es como que vos decís: ‘¿qué estarán diciendo? ¿Qué?’”

7. 11 Gladys (entrevista n° 13, pista 11, min. 39:50-48:25)

Gladys tiene 43 años y vive en el barrio Santa Rosa de Florencio Varela. Al momento de la entrevista trabaja de empleada en un centro de salud del distrito. Sin ninguna experiencia de aprendizaje escolar con el idioma inglés, el nuevo desafío le provoca una serie de sentimientos de incertidumbre y cierto rechazo típicos de lo desconocido, que señala ya de entrada en la entrevista:

“... me pareció que me iba a costar un poquito porque ya uno es medio reacio al idioma. Con mis hijos me cuesta, como yo no entiendo, eh... me cuesta enseñarles a ellos... y sí, es un idioma que le tengo como mucho respeto”

“... supongo que debe ser reacio porque uno dejó el colegio de muy chica... eh... cuando yo iba a la escuela, eh... no me acuerdo de haber tenido inglés”

“No, no había tenido experiencia anteriormente. Sí, lo tuve con mis chicos, cuando fueron, empezaron el colegio ellos, pero conmigo de aprendizaje propio, nada.”

Sus comentarios dejan entrever un sentimiento de imposición del idioma que crea cierta postura negativa en ella:

“... pienso que es un idioma que ha abarcado muchísimos países, creo que el 90% de la gente, eh... habla español y habla inglés y me parece que es un mal necesario para todos”

Además, al hecho condicionante de no haber tenido nunca inglés durante su biografía escolar, se le suma la creencia de que la edad tiene un impacto en el aprendizaje de la lengua extranjera:

“Y... mal porque hay mucha gente que le cuesta. A los jóvenes no tanto, pero nosotros que ya estamos un poquito más grandecitos nos cuesta bastante.”

“... ya estamos un poquito grandes para exigencias.”

Cuando se le pregunta por las causas que generan dificultades en el aprendizaje de las personas más grandes, Gladys deja entrever su preocupación también por la correspondencia entre la pronunciación y la escritura en el inglés:

“Supongo que porque uno tiene menos tiempo... tiene las tareas más repartidas y no puede estar el... el tiempo que la materia necesita como para poder saber cómo se escribe, saber cómo se pronuncia, me parece que pasa un poquito por ahí... por la disponibilidad de tiempo, sí. Porque si uno tuviera un poquito más tiempo supongo que le dedica más tiempo a la materia.”

Todas estas sensaciones negativas, en el caso de Gladys, son contrarrestadas por el buen vínculo que estableció de entrada con la profesora de inglés, lo que la motiva mucho a pesar de todo lo expuesto en su relato:

“... al menos con la profesora que tenemos, que me parece muy, muy buena enseñando y que no vi, que no exige mucho, supongo que debe ser por, porque ya estamos un poquito grandes para exigencias, este... me... me siento bien, me cuesta, sí, no lo niego, me cuesta, pero... es como que me contagia, como que... tengo entusiasmo.”

“Bien, no, con la profesora, ya te digo, no. Me parece muy piola eh... enseñando y... me gusta la forma que tiene de ser, o sea, eh... es buena enseñando y cuando tiene que poner límites, porque a veces nos vamos de tema.”

Con respecto a la interacción en clase, Gladys confiesa que todavía le cuesta pedir ayuda en el aula y cuando se le pregunta por la razón que la lleva a quedarse con algunas dudas explica:

“Supongo que debe ser porque... todavía no... uno... no nos conocemos muy bien y siempre está ese temor ¿viste?, de qué... qué van a decir o qué van a pensar. Supongo que debe ser por eso... sí porque uno es un poco tímida y entonces le cuesta más”

A la hora de hablar de sus dificultades en el terreno estrictamente lingüístico, Gladys señala una vez más, al igual que varios otros, la falta de correspondencia entre la forma escrita y el medio oral:

“... el idioma me cuesta”

“... como difícil, bueno, lo que estamos viendo ahora, que es el... el... ¿cómo se dice?... el... el pronunciamiento, el hablar, porque uno escribe de una forma y pronuncia de otra”

“... sí, hasta ahora me ha costado un poquito”

Para resolver las diferentes dificultades que se le van presentando en la realización de las diferentes tareas Gladys explica que utiliza diferentes recursos:

“Ah, me arreglé con manuales y libros... y busqué, y busqué hasta estar segura de lo que estaba haciendo”

“Me ayudó mi nene... buscando en las enciclopedias”

Gladys tiene el proyecto de seguir estudiando, lo que la motiva. Cuando se le pregunta por el papel del inglés en esos planes futuros, ella considera al idioma como un contenido significativo para su carrera y para el uso cotidiano:

“Y... en el lugar en donde yo estoy, en donde pienso estar porque pienso seguir la carrera de profesional de enfermería.”

“Supongo que me va a servir porque en algún momento, porque me voy a cruzar con alguna persona que maneje el idioma, o sea, me ha pasado en el aeropuerto, por ejemplo.”

7.12 Victoria (entrevista n° 14, pista 12, min. 00:00-08:20)

Victoria tiene 53 años y vive en el barrio San Nicolás del distrito de Florencio Varela. En el momento de la entrevista trabaja como comerciante. Victoria nunca antes había tenido una clase de inglés y cuando se le pregunta por lo primero que pensó cuando se enteró de esta nueva experiencia en la escuela secundaria nos comenta:

“Bueno, a mí me pareció bárbaro ¿no?, de tener inglés. Pero después fue cuando me, nos, nos... nos dijeron acá. Pero cuando llegué a casa yo digo: ‘¡Dios mío! ¿Tener inglés a esta altura del partido?’ Trato de mejorar el castellano, imagínate inglés, lo que va a ser para mí. Bueno después lo... mi hija me dijo: ‘no, mamá, no es tan grave tener inglés’, dice. Es aprenderlo, nada más. Pero bárbaro, sí me gustó la idea de tener inglés y aprenderlo.”

“Bueno, el primer día que vino la profesora y nos dijo bueno... yo dije: ‘acá nos va a llenar de libros, nos va a hacer leer constantemente lo que es el inglés’. Pensé, tener que saber este, em... bastante o por lo menos lo que ella nos iba a pedir, yo digo lo básico, saber decir, ¿qué sé yo?... ‘lápiz’ en inglés ¿vistes?”

A través de sus comentarios Victoria deja entrever que la edad es un factor que tiene un impacto fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera y lo que es más, en su relato señala al inglés como un contenido que ya no es muy significativo para sus expectativas personales:

“Y... yo creo que mucho no sería para nosotros el inglés, creo yo. No sé, por ahí estoy equivocada. Eh... primero que no viajo, pero hay gente que viaja y lo tiene que aprender. Como ya te dije, mi hija, por ejemplo, una vez ya que está en medicina tiene sí que aprenderlo, me parece fabuloso.”

“... y bueno, me serviría, por ejemplo, soy una persona de alto riesgo y a veces en... en los prospectos de los medicamentos me vienen muchas cosas en inglés que yo no sé, ¿entendés?”

Por otro lado, Victoria valora mucho la contención del grupo en el aula y el buen vínculo que ha establecido con la profesora de lengua extranjera, lo que la motiva a pesar de sus reservas respecto de la materia. En una parte de la entrevista explica detalladamente cómo la contención de sus compañeros la ayudó con sus inseguridades a partir de una tarea de identificación de palabras en inglés que les había asignado la docente:

“Bárbaro, eh... me siento muy cómoda porque entre los chicos nos apoyamos mucho. Por ejemplo yo llegué y había cortado palabras que yo no sabía lo que eran, más allá de que me ayudaron en casa. Pero... bien, los chicos vinieron y yo les pregunté a los chicos. Enseguida vinieron ellos a ayudarme, como yo ayudo en otras cosas que más o menos sé. Entonces, no, bien, bárbaro. Y con la profesora muy bien porque enseguida nos explica y todo eso ella.”

“... me da ganas de participar porque aparte tiene un carisma la profesora, muy, muy especial, de... ella de apoyarnos y todo eso.”

Esta contención le ha servido, también, al momento de resolver dificultades puntuales de la lengua y su aspecto fonológico, durante la clase:

“Eh... me pasó, sí, por ejemplo, el no saber pronunciar la palabra que vos querías decir. Entonces me quedé tranqui en el asiento ¿viste? Se lo comenté a una compañera. Después ella preguntó. Pero bien bárbaro.”

Según sus comentarios el trabajo con la lengua escrita la hace sentir más segura:

“Bueno, que la profesora escriba y... nosotros copiar, copiar a la vez el significado, eso me parece fácil, así las cosas.”

Sin embargo cuando habla de sus expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa se focaliza más en la lengua oral:

“Y, me gustaría saber hablar en inglés... no digo, bueno, a ‘full’, pero bueno, poder comunicarme y entender lo que me dice la otra persona en inglés.”

“si me da la oportunidad de aprenderlo sería genial.”

7.13 Emilia (entrevista n° 16)

Emilia tiene 35 años y vive en la localidad de Bosques en el partido de Florencio Varela. Al momento de la entrevista se desempeña como asistente en un geriátrico. Se muestra un poco cohibida durante la charla y no se explaya mucho en las respuestas. Su trabajo y la idea de seguir estudiando para enfermera profesional la motivan en el aprendizaje de la lengua inglesa, lo que la convierte en un contenido altamente significativo, según ella nos explica:

“Me gustó porque como trabajo en geriátricos veo los medicamentos generalmente en inglés... sí... Esa fue mi... mi primer empuje. Digo ‘ay’, me acordé, vienen, me va a ayudar en geriatría.”

“Y, generalmente en...en, en mi trabajo porque, si dios quiere, voy a... quiero ser enfermera y digo, este... vienen, eh... las... las bolsitas de los... de ponerle a los pacientes cosas que es escritas en inglés, medicamentos que por ahí están en inglés.”

Emilia no había tenido nunca una clase de inglés. El único contacto con el inglés como contenido escolar era a través de sus hijos que lo cursan en la escuela. Es por eso que la contención del grupo y el buen vínculo establecido con la profesora es muy importante para ella:

“No, más o menos tengo idea porque tengo chicos que están en la escuela y bueno, eh... somos de charlar en casa y más o menos tenemos... digo ‘ah’.... aparte la charla que dio la... la profesora eh... eh, me gustó... O sea que no le tuve miedo de decir ‘uy, me va a costar’.”

No, eh... todo bien. La profesora re amable, mis compañeros también. Son compañeros que buen, lo entiendo cuando lo hacemos en el grupo. Pero lindo, muy cómoda.”

Al preguntarle a Emilia acerca de la interacción en la clase de inglés, ella nos comenta que encuentra difícil participar en el aula de lengua extranjera y nos explica las razones:

“Me cuesta, en inglés me cuesta [risas]... este... en la pronunciación o en... ahora que estamos viendo el... diccionario castellano-inglés, el pronunciar recién palabras cuesta.”

En estos casos de dificultad el rol de sus compañeros es fundamental para salir del paso y no quedarse con inquietudes de acuerdo con sus comentarios:

“Eh... no, porque si no se lo pregunto a la profesora se lo pregunto a mi compañera, y si no, bueno, de última, voy de vuelta a la profesora.”

Cuando no cuenta con sus compañeros de clase recurre a la ayuda de la familia o utiliza recursos bibliográficos que, para su sorpresa, también le habilitan un trabajo autónomo con buenos resultados, según nos relata durante la entrevista:

“Eh... tengo chicos adolescentes. Entonces le digo ‘Agustín, tengo que hacer, eh... buscar países donde tengan el idioma inglés’. Me dice ‘bueno, yo después te ayudo, ma’ y le digo ‘agarramos el diccionario’. Y lo termino haciendo sola porque lo busqué en el diccionario después la ubicación más o menos en el mapa le digo ‘Agustín ¿cómo puedo ubicarlo en el mapa?’ Y me... me ayudó.”

“Y, en realidad, nada, porque la prueba que nos tomó, el trabajo práctico me saqué un 9 [risas], así que... o sea que como tengo ayuda hasta ahora es... todo bien”

Al igual que a la mayoría de sus compañeros lo que a Emilia más le preocupa con respecto al aprendizaje del idioma es el trabajo con la lengua oral:

“Y, bueno sería charlar, entablar una charla en inglés.”

Sus comentarios dejan entrever cierta sensación de imposición del aprendizaje de la lengua inglesa debido a factores de demanda laboral que la coloca en un lugar “sin salida”, se podría decir:

“Se usa en todos lados el inglés, lo que más se pide es inglés y... y computación... para un trabajo.”

“Y bueno, en sí, lo voy a tener que aprender.”

7.14 Blanca (entrevista n° 17)

Blanca tiene 48 años y vive en el barrio denominado Kilómetro 26 del partido de Florencio Varela. Al momento de la entrevista se desempeña como promotora de salud en el distrito. Blanca intentó dos veces hacer la escuela secundaria y en la entrevista recuerda cómo fueron las experiencias en la clase de inglés en esos momentos:

“... intenté hacer el secundario un par de veces”

“... la primera eh... la profesora eh... hablaba inglés, este todo, explicaba en inglés, escribía en inglés, así que estaba más perdida”

“... estaba muy perdida y después de la... la vez siguiente, eh... no, la profesora sí explicaba y hablaba ¿no?, se entendía lo que decía porque lo explicaba, digamos ¿no?... en castellano...”

Cuando Blanca reflexiona acerca de esas vivencias es muy crítica con la forma de encarar la enseñanza de la lengua extranjera pero consciente de las necesidades que su aprendizaje implica:

“en castellano, así es como es más fácil, si te habla en castellano, también en inglés, después para pronunciar también porque si no, si vos no sabés nada del idioma estás perdida, no entendés nada... todo en inglés”

En el caso de la profesora actual, se siente muy contenida y cómoda, lo cual la motiva:

“Bien, bien. Me siento cómoda.”

“... me gustaría aprender, poder hablarlo ¿no?, por ahora sólo vamos observando y tratando de hacer, este... la tarea”

“... la escucho a la profesora y la entiendo, este... ella hace muy amena la... la clase ¿no?”

Con respecto al desafío de aprender la lengua inglesa, Blanca se preocupa principalmente por el medio oral, lo cual expresa de manera categórica:

“Me cuesta... me cuesta ¿no?, me cuesta pronunciar.”

A la hora de aplicar estrategias para salir del paso, Blanca señala a la familia como principal soporte fuera de la escuela:

“Eh... bueno, como mis hijos, eh... tengo hijos adolescentes, les pregunto, les pregunto a ellos ¿no?”

En su relato señala la relevancia de aprender inglés en la escuela secundaria cuando se le pregunta acerca de la utilidad del inglés en su futuro:

“Eh... bueno, yo creo que en muchas cosas ¿no? Porque... eh... este... casi hay muchas cosas escritas en inglés o algo, y uno no lo entiende. Si vos no sabés nada, no, no. En cambio si vos tenés una noción, podés llegar a comprenderlo ¿no?”

“... algún libro, alguna indicación de algo ¿no?, y si no sabés tenés que recurrir a alguien que entienda para que te explique.”

“... es un idioma que se habla, casi en gran parte del mundo hablan inglés, así que yo creo que para nosotros es necesario aprender ¿no?, porque en muchos lugares necesitás saber, este... hablar inglés, hay muchos turistas, mucha gente ¿no?”

Para Blanca es muy importante la interacción en la clase, el uso de la lengua oral en la clase de inglés sería para ella una de sus metas a las cuales aspira:

“Y... participar activamente ¿no? Poder este... tener la conversación con la profesora ya entendiendo ¿no? ... Digamos, saber ya ¿no? Que por ejemplo ella diría alguna palabra, alguna frase, algo y uno poder contestarle ya sabiendo, este... teniendo un diálogo ¿no? Estaría buenísimo...”

7.15 Conclusión

En todos los relatos podemos observar la importancia de los factores socio-ambientales en la construcción de los diferentes trayectos educativos a lo largo de la biografía escolar de cada uno de los sujetos. También se puede apreciar a simple vista el grado de significación que el aprender inglés como lengua extranjera implica para el trazado de proyectos futuros.

Sin embargo, lo que más deja al descubierto la voz de los alumnos es la importancia de la contención por parte de la institución escolar ante las dificultades que el sujeto adulto posee para la continuidad de sus estudios debido a sus responsabilidades laborales y sociales, hecho que pone en relieve la relevancia del acompañamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa sobre todo cuando se trata del aprendizaje de una lengua, en la que la auténtica interacción permite la construcción del conocimiento.

En tiempos de educación a distancia, de semipresencialidad, de reemplazo del contacto persona a persona en interacción directa por la tecnología de las comunicaciones, es realmente valiosa la existencia de instituciones que conformen un clima educativo de inclusión social en las cuales los estudiantes sientan que el desarrollo de sus aprendizajes es una construcción en auténtica comunicación con el otro y no una simple escolarización funcional y reproductiva

Capítulo VIII: *Interpretación de los relatos*

Introducción

En el capítulo anterior pudimos ver que cada relato constituye en sí una unidad de sentido con muchos matices que, a medida que se revisa el material una y otra vez, van adquiriendo significado en sí mismos, sobre todo cuando se comienzan a observar categorías que se repiten en otros individuos y se empiezan a trazar regularidades.

El objetivo en principio ha sido presentar esas unidades de significado que fueron surgiendo en cada uno de los relatos de los diferentes sujetos para categorizarlas y poder amalgamar los datos en este capítulo. De este modo vamos a lograr tener una idea general de este pequeño grupo observado.

El análisis de los textos constituidos por las transcripciones de las entrevistas conforma el eje del proceso, realizándose la interpretación de estos datos en toda su dimensión contextual, es decir tomando en cuenta todos los factores del contexto de investigación que fueron surgiendo de las observaciones de la institución y de las clases, por un lado, y los factores contextuales propios de cada sujeto.

La idea principal es hacer una descripción completa de los datos recolectados con un alcance subjetivo y relativo que tome al contexto en el que se dan los casos desde una visión integrada y que habilite a su interpretación. Para llevar a cabo este proceso de transformación de los datos (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) nos basamos en la perspectiva de la teoría fundamentada y el análisis del discurso, con los cuales apuntamos a la conceptualización de patrones que surgen de los datos de la investigación. El análisis comparativo de las diferentes unidades (Stern, 1992) permite hallar las regularidades predominantes a través de la codificación y la categorización, para su conceptualización final.

El principio del proceso comienza con una codificación abierta en la cual se identifican diferentes significados que se codifican de manera libre y continua en toda su totalidad (Glaser, 1975). Para llevarla a cabo se ha fragmentado la información brindada por los datos en unidades. En el caso de las entrevistas analizadas los segmentos tomados como unidades son los cambios de tema dentro de las intervenciones de los participantes

entrevistados. A medida que se realiza la codificación abierta y las unidades y categorías surgen de los datos, éstos se codifican entrando algunos dentro de una categoría ya existente y generando, otros, nuevas categorías hasta que se llega a la saturación. Este proceso se ha realizando de manera cíclica con la inmersión continua y recurrente en el campo hasta que se llega a la comprobación de que no surgen nuevos datos relevantes.

A partir de este primer proceso de codificación en el proceso de transformación de los datos se pasa a una codificación selectiva que va a operar en función de los objetivos y preguntas de la investigación (Stern, 1992) con indicadores que conforman las categorías. Para realizar el trabajo de codificación y amalgamamiento de datos se trabajó con el programa QSR Nvivo, que se usa para trabajar en análisis cualitativos. Debido a la gran cantidad de datos que había que organizar, este programa resultó ser el más apropiado, ya que permite incorporar en él diferentes clases de archivos (audios, Word, PDF, etc.), lo que en el caso de las entrevistas semiestructuradas, típicas de la investigación cualitativa, optimizó el trabajo de análisis.

Esta tarea de análisis resultó ser mucho más ágil y sistemática, ya que, al tener todo el material incorporado al programa, éste permite agrupar las diferentes unidades en nodos, armando categorías y jerarquizándolas, y hacer una codificación de los datos dispersos en función de ellas, lo que nos permite tener una visión global del corpus analizado. Lo que se presenta en el siguiente apartado es el producto de esa codificación selectiva tomada directamente de las expresiones de los entrevistados (códigos *in vivo*) en su continua comparación para luego pasar a la agrupación y amalgamamiento de datos (figura 1).

En primer lugar vamos a ahondar en las variables socioculturales que condicionan a los alumnos entrevistados para luego analizar los preconceptos expresados a lo largo de cada charla con respecto a las implicancias de aprender una lengua extranjera desde la perspectiva motivacional, lingüística e ideológica. El objetivo es rastrear cómo los estudiantes van construyendo un discurso a partir de sus contextos personales y el contexto institucional acerca de lo que significa para ellos el aprendizaje de una lengua como el inglés, identificando las diferentes categorías. Estas categorías fueron surgiendo desde los relatos espontáneos de los entrevistados, ya que la entrevista semi-estructurada que se utilizó como instrumento se conformaba de una serie de preguntas guía que en ningún

momento interrogaba directamente por ellas, sino que surgieron posteriormente de la codificación y aunque a veces los significados de éstas se superponen y se interrelacionan de una manera compleja y dinámica se pueden distinguir grupos o nodos de significado a los que se les puede asignar un sentido coherente dentro de esta complejidad.

Figura 1: Representación del proceso de codificación con el programa QSR Nvivo.

Nodos

Name	Sources	References	Created On	Created By
- <input type="radio"/> Factores ambientales	0	0	22/11/2012 09:20 a.m.	22AH
- <input type="radio"/> contexto educativo	0	0	22/11/2012 09:24 a.m.	22AH
<input type="radio"/> exp. general	8	12	22/11/2012 09:25 a.m.	09AH
<input type="radio"/> exp. en inglés	14	33	22/11/2012 09:26 a.m.	MAH
- <input type="radio"/> contexto social	0	0	22/11/2012 09:27 a.m.	MAH
<input type="radio"/> cuestiones de g	3	7	22/11/2012 09:27 a.m.	MAH
<input type="radio"/> falta de tiempo	3	11	22/11/2012 09:31 a.m.	MAH
<input type="radio"/> valoración pers	8	30	22/11/2012 09:30 a.m.	MAH
<input type="radio"/> presencia del in	13	32	22/11/2012 09:32 a.m.	MAH
- <input type="radio"/> Preconceptos	14	181	22/11/2012 08:58 a.m.	MAH
<input type="radio"/> edad	4	10	22/11/2012 09:07 a.m.	MAH
<input type="radio"/> falta de conocimient	5	17	22/11/2012 09:05 a.m.	MAH
<input type="radio"/> lengua como sistem	6	11	22/11/2012 09:10 a.m.	MAH
<input type="radio"/> función compensat	6	12	22/11/2012 09:14 a.m.	MAH
<input type="radio"/> oralidad y escritura	7	13	22/11/2012 09:16 a.m.	MAH
<input type="radio"/> imperialismo del ing	9	19	22/11/2012 09:17 a.m.	MAH
<input type="radio"/> dificultad en el apre	11	42	22/11/2012 09:03 a.m.	MAH
<input type="radio"/> aspecto afectivo	11	22	22/11/2012 09:13 a.m.	MAH
<input type="radio"/> significación	14	35	22/11/2012 09:11 a.m.	MAH

8. 1. Factores ambientales o variables socioculturales hallados

Las variables contextuales que quedan en evidencia a través de los comentarios de los alumnos ingresantes durante las entrevistas fueron agrupadas en dos nodos de significado: por un lado, el contexto educativo y, por el otro, el contexto social. Al considerar estos indicadores ambientales tenemos que tener presente que son de una incidencia fundamental en el formateo de las variables subsiguientes representadas por las manifestaciones discursivas de creencias y preconceptos. Varios autores (Espinosa, 1997; Brown, 1987; Condon, 1973) consideran en sus investigaciones el efecto fuerte del entorno social sobre la percepción del alumno de la situación de aprendizaje y de su propio rol dentro de ella. Es por eso que creemos fundamental tomar este aspecto en cuenta en primer lugar.

8.1.1 Contexto educativo

Dentro del contexto educativo, surgieron a partir de los relatos de los alumnos entrevistados indicadores discursivos vinculados con un conjunto de sentidos que apuntan a la construcción de la representación de la institución escolar desde la perspectivas de los entrevistados y el papel que la enseñanza del inglés ha cumplido dentro de este marco, ya sea por su presencia o falta de presencia. En el primer caso aparecen expresiones relacionadas con experiencias de vinculación, rupturas y revinculación con la institución secundaria entramadas en complejos contextos sociales, mientras que en el segundo caso podemos observar el papel fundamental de las experiencias vividas dentro de la biografía escolar en la construcción de las expectativas hacia los nuevos trayectos educativos.

a) Indicadores discursivos de factores vinculados a las experiencias en instituciones de enseñanza media:

Dentro del ámbito educativo 8 de los 14 alumnos entrevistados hacen alusión a su biografía escolar como un factor que los ha marcado en su posicionamiento actual frente a la institución escolar. Un solo caso menciona que nunca fue a la escuela secundaria, mientras que el resto manifiestan experiencias de intentos y fracasos en el inicio del recorrido del nivel medio.

Sólo dos alumnos comentan haber tenido experiencias recientes en el primer año de la escuela secundaria para adultos y en ambos casos hacen referencia a la diferencia que ellos notan en la modalidad de trabajo, en general, entre la última institución por la que atravesaron y la actual, expresando que la actual la consideran más contenedora e inclusiva:

“Por ejemplo acá en el CEBAS uno, no podés salir a la calle. Allá en la... (nombra la otra escuela) sí podías salir, podías irte, podías hacer lo que uno quisiera, sin avisar, sin nada... pero acá es como que tenés avisar, es como... volver a ser chico otra vez, o sea [...] me refiero a que, ojo, me gusta que me exijan porque cuando era joven no... eh, me hubiera gustado que me exigieran más, que me pidieran más en el estudio, a nivel cuidado, cosa que no, no fue. Y estar acá y, de repente, que te cuiden tanto es lindo [...] porque es como que, eh, estás aprendiendo de personas que saben más, tanto en el respeto, en el cuidado, en la forma de hablar. A mí, por, ejemplo, me viven retando porque yo, cada vez que hablo con alguien, me siento en la mesa o... o llego tarde, y me viven retando por esas cosas, que me parece bárbaro porque te están condicionando, te están poniendo una regla, la cual vos seguís, que más allá no podés pasar.” (Ignacio)

“...más cómodo que cuando iba el año pasado, era todo lo mismo el año pasado... sí, era todo lo mismo, no aprendíamos mucho.” (Marcelo)

Los otros casos manifiestan haber tenido experiencias lejanas en la escuela secundaria, lo cual consideran como un factor causal importante con respecto a la sensación de inseguridad y falta de preparación para encarar este nuevo trayecto, según sus comentarios:

“Supongo que debe ser reacio porque uno dejó el colegio de muy chica.” (Gladys)

“Porque yo hice escuela secundaria hace diez años.” (Ofelia)

“Y, ya hace diez años, yo tenía treinta en ese momento. [...] Cuando empecé por primera vez la es... yo había terminado el colegio a los catorce años. Empecé eh... a los treinta, o sea había un margen enorme. El primer año me costó horrores. Después, bueno, tuve muchos problemas personales, me separé, tuve mucho quilombo por el tema de los chicos con el juzgado, qué sé yo. Me faltaban cuarenta días para terminar primer año y tuve que

dejar porque la cabeza no me daba. Intenté volver. Fui una semana. Intenté pero no, no. Me tuve que retirar.” (María del Carmen)

Ninguna de estas alumnas profundiza en estas experiencias previas pero sí recalcan la desventaja de haber pasado por ellas hace mucho tiempo. La mayoría de ellas confirman haber dejado por factores ajenos a la institución escolar, excepto en un caso en que se alude a la materia Inglés como causante directo de abandono del trayecto escolar secundario:

“Había empezado secundario hace muchos años, pero hice hasta que me tocó inglés.”
(Magdalena)

Teniendo en cuenta estas manifestaciones por parte de los entrevistados se les prestó especial atención a los fragmentos discursivos vinculados a las experiencias previas con el inglés como asignatura escolar dentro del contexto educativo y a los relacionados con factores del contexto social en función a esas experiencias de intentos y fracasos previos en la enseñanza media.

b) Indicadores discursivos de factores vinculados a las experiencias previas en la enseñanza formal del idioma inglés:

De los catorce entrevistados 8 reconocen no tener ninguna experiencia en la enseñanza del inglés en la escuela. De estas ocho mujeres adultas mayores que terminaron la escuela primaria hace varios años con el programa de estudios previo a la reforma de 1993 en el cual no había inglés, sólo dos no manifiestan sentirse preocupada por esta situación:

“...no le tuve miedo de decir ¡uy, me va a costar!” (Emilia)

“...no, no, nunca, es la primera vez... por eso me gustó la idea de que haya la oportunidad de aprender inglés” (Marina)

Las seis alumnas restantes, en cambio, manifestaron una relación directa entre esta situación de no haber tenido nunca inglés y cierta aprehensión con respecto a esta nueva experiencia con la lengua extranjera en la escuela secundaria.

“cuando me dijeron que tenía inglés, uy, me asusté un poco” (Camila)

“esa es la historia, que nunca nada” (Pilar)

“supongo que uno debe ser reacio porque uno dejó el colegio de muy chica... cuando yo era chica, eh... no me acuerdo de haber tenido inglés” (Gladys)

“siempre el inglés me asusta... no me animo a ver cómo me salen las cosas...yo nunca fui al colegio... nunca tuve inglés....” (Amanda)

“¡Dios mío tener inglés a esta altura del partido!...es mi primera experiencia” (Victoria)

“...bastante miedo... y bueno, uno porque yo no fui casi al colegio... para mí, la verdad, todo es nuevo... es la primera vez, sí” (Camila)

En el caso de los seis alumnos que sí han tenido experiencia de aprendizaje del inglés en la escuela podemos encontrar tres casos puntuales de mujeres adultas mayores que manifiestan haber tenido una mala experiencia en el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria. En sus comentarios se evidencian indicadores discursivos que manifiestan cierta angustia por la situación que describen:

“Por ejemplo la primera vez, eh... la profesora, eh... hablaba en inglés... este todo. Así todo en inglés, escribía en inglés, así que estaba más perdida [...] estaba muy perdida [...] si vos no sabés nada del idioma estás perdida, no entendés nada.” (Blanca)

“Había empezado el secundario hace muchos años pero hice hasta que me tocó inglés [...] fue un aula muy grande, muy grande y éramos demasiados y no se entendía y va justo la profe y me nombra... la profe de inglés. Yo no sabía que decir, nada, para venir así y no entender nada, no, no vengo más.” (Magdalena)

“Fue mala (refiriéndose a la experiencia), por eso... por eso tengo miedo... me costó mucho, me llevé la materia. Por eso ahora pienso que me va a costar.” (Ofelia)

En los otros tres casos estos factores más bien se describen como experiencias simplemente diferentes de lo que están empezando a vivenciar en esta nueva etapa de aprendizaje en el CEBAS:

“... Bien. Se podría decir que bien porque, eh... El profesor llegaba, escribía, nos explicaba, preguntábamos lo que teníamos que preguntar, las dudas que teníamos, eh... lo que sí es muy diferente el aprendizaje acá del inglés, a lo que era allá. [...] Y estar acá y, de repente, que te cuiden tanto es lindo [...] porque es como que, eh, estás aprendiendo de personas que saben más, tanto en el respeto, en el cuidado, en la forma de hablar”
(Ignacio)

“Eh... es una cosa muy, muy por arriba, y ya hace diez años. Yo tenía treinta en ese momento.” (María del Carmen)

“Era siempre lo mismo, no aprendíamos mucho... siempre eran los mismos temas.”
(Marcelo)

En todos los casos, en los 32 segmentos codificados, independientemente de si expresan haber tenido o no experiencia en el aprendizaje del inglés, ya sea ésta buena o mala según sus manifestaciones, los alumnos dejan entrever a través de varios fragmentos discursivos cómo se construye una idea del papel que juega la contención de la institución, por un lado, y idea de dificultad que implica el afrontar el nuevo desafío de este trayecto de enseñanza formal.

En algunos casos estas construcciones aparecen explicitadas abiertamente

“... estar acá y, de repente, que te cuiden tanto es lindo” (Ignacio)

“... fue un aula muy grande, muy grande y éramos demasiados y no se entendía”
(Magdalena)

“Por eso ahora pienso que me va a costar” (Ofelia)

En otros se manifiesta de forma más indirecta dejando al descubierto la gran contradicción de una construcción discursiva que manifiesta que para empezar a aprender inglés hay que saber inglés:

“si vos no sabés nada del idioma estás perdida, no entendés nada.” (Blanca)

8.1.2 Contexto social

Dentro de los indicadores discursivos vinculados con el entorno social del adulto en situación de empezar la secundaria encontramos que las alusiones a la familia y el rol que se cumple dentro de ella tienen un impacto importante en la construcción de un discurso vinculado a la autoimagen y, por consiguiente, a la confianza y seguridad para afrontar el estudio, por un lado, y la construcción de las expectativas, por el otro. A diferencia de los alumnos adolescentes y los niños, encontramos que los adultos exteriorizan estas circunstancias familiares particulares de manera muy espontánea y son conscientes de la influencia que infringen o han infringido a lo largo de su biografía escolar, en algunos casos concibiendo situaciones que se manifiestan como traumáticas. También se pueden observar indicadores vinculados al rol social del adulto que estudia y que no ha podido completar los trayectos de la educación común en los tiempos pautados y cómo la imagen y el papel que el discurso social le asigna al adulto afectan la construcción de su autoimagen en la situación de aprendizaje escolar.

a) Alusiones a problemáticas ligadas a cuestiones de género dentro del núcleo familiar:

Dentro de los 14 relatos se encuentran dos alumnas que plantean espontáneamente, en diferentes segmentos discursivos, serias dificultades en la continuidad de sus estudios debido a cuestiones de género dentro del grupo familiar:

“Bueno, yo no estudié la secundaria porque tuve una hija de 18 años... me entendés. Después me casé y tuve esos maridos que todo... ¿viste el típico machista?” (Amanda)

“Fue una situación muy fea, muy extrema, porque me habían sacado los chicos, y a mí me podés hacer cualquier cosa, menos tocarme los chicos.” (María del Carmen)

En ambos casos las dos alumnas manifiestan que han superado la problemática planteada poniendo en relieve que el estudio había sido una de las primeras cuestiones a subsanar dentro de las asignaturas pendientes:

“Tuve la oportunidad porque encima estoy en una iglesia cristiana-evangelista, que nos está ayudando a nosotros, a encontrarnos a nosotros mismos. Nos ayuda eh... ¿cómo te

puedo decir?, eh... a que la mujer vale [...] mujeres fuertes, que luchan para las mujeres que... que son mujeres con violación, mujeres alcohólicas, que vienen de mal así.”
(Amanda)

“Ahora que estoy sola, que tengo los chicos conmigo, que puedo salir a la hora que quiero, porque no le tengo que dar explicaciones a nadie. Ni temprano ni tarde, porque total estoy sola. No le tengo que explicar a nadie. ¿Por qué no aprovecho?” (María del Carmen)

b) Alusiones a problemáticas ligadas al rol social del adulto que estudia

Del total de estudiantes entrevistados se pueden observar cuatro que se manifiestan abiertamente preocupados por las dificultades que presenta el hecho de estar estudiando en la adultez debido a la gran cantidad de responsabilidades familiares y sociales que el rol de adulto implica. La construcción de la idea de que la falta de tiempo les impide poder cumplir con todos los compromisos que esta situación particular implica, es lo que más se manifiesta en los segmentos discursivos tomados de los comentarios alumnos:

“Pienso en las tareas que tengo que hacer, se me terminó el día y no lo he hecho.”
(Magdalena)

“Supongo que porque uno tiene menos tiempo... tiene las tareas más repartidas, y no puede estar el... el tiempo que la materia necesita como para poder... saber cómo se escribe, saber cómo se pronuncia. Me parece que pasa un poquito por ahí... por la disponibilidad de tiempo, sí, porque si uno tuviera un poquito más tiempo, supongo que le dedica un poco más de tiempo a la materia.” (Gladys)

“Igual, mucho tiempo para ver películas no tengo... me levanto a las seis de la mañana, viste [...] voy, salgo del colegio, ahora voy, tomo unos mates, como algo y me acuesto a dormir.” (María del Carmen)

En otros segmentos discursivos también se puede observar cómo se construye una idea de conflicto generado por estas situaciones de cambio en el adulto y el modo en que éstos pueden llegar a impactar en los proyectos personales:

“Cuando no estudiaba no tenía problemas, no tenía discusiones con nadie, pero, oh casualidad, estos dos años que empecé a estudiar es como que... no sé. Pero he preguntado, he consultado con mis compañeros en el [nombra la institución anterior] y acá en el CEBAS, y es como una epidemia, que uno se pone a estudiar y... y todo se te pone en contra, la familia, los amigos. O sea, es algo común, parece.” (Ignacio)

“Mis hijos son chiquitos. El más chiquito tiene diez y el más grande tiene quince. O sea que no, no. Y hacer un universitario es llevarte mucho tiempo y dejar muchas cosas de la casa, y más si trabajás afuera, no, no, no...” (Magdalena)

Sin embargo, la idea de falta de tiempo y la preocupación por la imposibilidad de cumplir con todas las responsabilidades sociales propias de la adultez, no son los únicos indicadores que van este sentido del rol que la sociedad le ha asignado al adulto. También encontramos una gran cantidad de codificaciones (25 en total) que ponen en relieve la preocupación por la exposición, sobre todo en la clase de inglés, que implica, en cierto modo afectar la idea de autoimagen, que en el caso de los adultos adquiere una mayor importancia debido a que se es más consciente de ella. De los catorce alumnos entrevistados, siete manifiestan cierta aprehensión en relación a esta cuestión:

“No me animo a ver cómo me salen las cosas.” (Amanda)

“Como, como toda cosa nueva creo que... uno al principio, hasta que se acostumbre, se siente medio incómodo, medio inseguro, hasta que... bueno, uno toma confianza y siempre hay con quien estar.” (Ignacio)

“Muy insegura y con mucho miedo de meter la pata, digam... o equivocarte y que se te ríen.” (Magdalena)

“Supongo que debe ser porque... todavía no, uno, no nos conocemos muy bien y siempre está ese temor, viste, de qué, qué van a decir o qué van a pensar. Supongo que debe ser por eso.” (Gladys)

“La única que la dudaba era en la de inglés [...] Y, no sé, fue por no animarme a decirlas, las palabras, que yo tenía pensadas en inglés, que las sé y que se usan, y bueno.” (Marina)

“Digo, por ahí que digo algo malo, no mejor no digo.” (Pilar)

“Me pasó, sí, por ejemplo, el no saber pronunciar la palabra que vos querías decir, entonces me quedé tranqui en el asiento, viste. Se lo conté a una compañera. Después ella preguntó.” (Victoria)

En todos los casos los segmentos discursivos dejan entrever la idea de descolocación que el alumno atraviesa dentro de la situación de aprendizaje escolar, la cual no pareciera tener un lugar asignado, dentro del universo adulto, desde el discurso de la sociedad. Por otro lado se puede observar cómo el estudiante trata de elaborar una forma discursiva para subsanar todos los prejuicios que surgen desde el exterior y los que construye él mismo en sus representaciones mentales a partir de estas situaciones nuevas que lo rodean para las que no se siente preparado en la mayoría de los casos.

8.2 Construcción de preconceptos y creencias en los discursos de los alumnos entrevistados

A partir de las categorías enmarcadas por los factores ambientales se comenzó a prestar atención a las construcciones discursivas personales de cada sujeto frente a estos condicionamientos. A medida que se fueron codificando los segmentos de las entrevistas y se fueron comparando entre sí surgieron significados que agruparon en dos grandes nodos a las representaciones o creencias manifestadas espontáneamente por los estudiantes entrevistados:

- 1- Preconceptos vinculados al ámbito motivacional y afectivo
- 2- Preconceptos vinculados a la concepción lingüística y cultural de la lengua inglesa

8.2.1 Preconceptos que manifiestan los alumnos adultos al ingresar a la escuela media vinculados al ámbito motivacional y afectivo en el aprendizaje de la lengua extranjera

Entre los valores y creencias que los alumnos ingresantes al primer año manifestaron con mayor regularidad a través de diferentes segmentos discursivos, podemos encontrar un

primer grupo de creencias dentro del ámbito motivacional y afectivo vinculadas a la autoimagen, es decir que son indicadores que tienen que ver con la idea que los alumnos van construyendo de sí mismos y lo que esperan de su propia persona en esta situación particular de enseñanza. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) señalan en sus estudios que la idea de autoconcepto esta conformada por el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la lectura de la propia experiencia y del medioambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback del entorno de interacción, lo que se ve reflejado en la siguiente descripción.

a) *La construcción de la creencia de que les va a ser sumamente difícil aprender el idioma:*

De los 14 alumnos que constituyeron la muestra, 12 manifestaron de manera categórica que iba a ser muy difícil para ellos aprender el idioma. En algunos casos la alusión a esta idea de dificultad se produjo de forma reiterada conformando así un total de 42 segmentos discursivos.

Sin embargo, lo más notable son las expresiones que algunos de ellos usaron para manifestar esta creencia tales como:

“estoy al horno” (María del Carmen)

“siempre el inglés me asusta” (Amanda)

“inglés me parece terrible” (Magdalena)

“¡Dios mío! ¿Tener inglés a esta altura del partido? Trato de mejorar el castellano. Imaginate inglés lo que va a ser para mí.” (Victoria)

“va a tener que hacer un milagro la profesora conmigo” (María del Carmen)

“a mí me gustaría aprenderlo ¿viste? Pero me va a costar mucho así que no sé” (Pilar)

“bastante miedo” (Camila)

“y cuando me dijeron que tenía inglés, uy, me asusté un poco pero bueno, nada” (Verónica)

“no voy a poder porque me cuesta” (Gladys)

“y pienso que me va a costar, pienso que me va a costar” (Ofelia)

“por eso tengo miedo” (Ofelia)

Estos son sólo algunos ejemplos de las referencias codificadas en los que se puede ver claramente el carácter predictivo que adoptan los comentarios de los alumnos y la

asociación al temor que esta creencia manifiesta a través de palabras como *miedo, asusta, terrible, etc.*, que los entrevistados usan con frecuencia.

b) *La construcción de la creencia de que no se posee los conocimientos o la aptitud necesaria para afrontar el aprendizaje de la lengua extranjera:*

En este caso, de los 14 alumnos entrevistados, 6 manifestaron no poseer las condiciones necesarias de aprendizajes previos o aptitud, de acuerdo a sus relatos, para afrontar los nuevos aprendizajes con éxito.

En algunos casos aparece la idea de *tábula rasa* marcada por palabras y expresiones asociadas al vacío tales como *ceros, nada, ni uno, todo*, que se pueden apreciar en algunos de los 17 segmentos discursivos codificados:

“no entiendo nada [...] ceros eh, ceros” (María del Carmen)

“no sé decir ni uno” (María del Carmen)

“a veces me pregunta a mí, yo no sé nada” (Pilar)

“me siento ¿viste?, que yo no sé nada de inglés, ni palabras ni nada de eso” (Pilar)

“uy, no entiendo nada... ¿qué voy hacer?” (Verónica)

“para mí, la verdad, todo es nuevo” (Camila)

En otros casos está más marcado discursivamente el preconcepto de que la aptitud es determinante en este nuevo trayecto de aprendizaje:

“como la cabeza tampoco no me da mucho” (Magdalena)

“a veces a mí se me traba la lengua, se me traba en hablar” (Amanda)

Las seis entrevistadas mencionadas en los ejemplos anteriores también manifestaron el primer preconcepto por lo que es evidente que este discurso construido, en el que se manifiesta no estar a la altura del desafío que implica el aprendizaje de una lengua extranjera, está muy vinculado con la construcción de la primera creencia, que alude a la

gran dificultad o casi imposibilidad de llevar adelante este nuevo trayecto educativo casi en un tono predictivo.

c) *Construcción de la creencia de que el factor edad influye substancialmente en los aprendizajes:*

Con respecto a este preconcepto, 5 de los 14 alumnos entrevistados mencionan al factor edad como una condición determinante en el aprendizaje de la lengua inglesa. En los 10 segmentos discursivos codificados en este sentido, uno sólo considera a la mayoría de edad como un factor facilitador en lugar de obstaculizador, tomando en cuenta, en este caso, un aspecto actitudinal como central:

“Y, yo pienso que es por, eh... las edades de... de mis compañeros. Como que bueno, yo también ya estoy mucho más grande y este año más grande, así que es como que ya tomo con otra... ¿cómo te puedo decir?... desde otra mirada, con más ímpetu, más fuerza, más empeño (buscando la palabra)... ¡Eso!, más responsabilidad” (Ofelia)

En los otros tres casos la edad adulta se presenta como un factor inherente a la aptitud y no a la actitud, lo cual actuaría como un obstaculizador de los aprendizajes:

“Está bien que es pausado que somos mayores, pero no todos somos y no es por desprestigiar a mis compañeros, ni nada, pero no todos somos tan lentos como los otros, hay otros que tenemos facilidad para aprender” (Ignacio)

“Y, mal, porque hay mucha gente que le cuesta. A los jóvenes no tanto, pero a nosotros que ya estamos un poquito más grandecitos nos cuesta bastante.” (Gladys)

“Porque ella (refiriéndose a la profesora) comprende que nosotros somos grandes y que nos cuesta, si bien hay algunos chicos que son jovencitos y que la cazan.” (María del Carmen)

“Dios mío, tener inglés a esta altura del partido...” (Victoria)

En los tres últimos ejemplos se puede observar que el entrevistado considera a la edad como un factor obstaculizador propio íntimamente ligado a la especulación acerca de las dificultades en los futuros aprendizajes, ya que las tres alumnas manifestaron la primera

creencia de forma categórica. En cambio en el caso de Ignacio este preconcepto al que hace alusión, apunta hacia los compañeros, idea que se ve reforzada por el hecho de que no menciona nada acerca de enfrentarse con potenciales dificultades en el aprendizaje del idioma o acerca de no poseer los conocimientos previos necesarios.

d) *Construcción de la creencia de que la escuela para adultos tiene una función compensatoria de los aprendizajes no realizados en los plazos o a la edad convencionalmente esperada según el sistema escolar*

De los 14 estudiantes entrevistados son 7 los que manifiestan esta concepción de la escuela para adultos como la oportunidad de “saldar una deuda pendiente”. En otras palabras manifiestan esta idea de que la etapa “correspondiente” para estudiar transcurrió en otro momento de sus vidas y que la situación actual es una instancia adicional que no hay que desaprovechar. En los siguientes ejemplos de los 13 segmentos discursivos en total codificados se pueden observar claramente esta idea de educación para adultos con un fin remedial que viene a saldar el déficit de los que no “lograron” culminar sus estudios:

“... y siempre me quería enseñar (refiriéndose a su empleadora que le quería enseñar inglés), y bueno, eh... o sea, yo no supe aprovechar la oportunidad de aprender. Y bueno, cuando me enteré fue lo único que pensé, fue decir ‘bueno, tengo una oportunidad más’.”
(Marina)

“Yo a mi edad, con 32 años, estoy pasando hambre, necesidades porque no tengo el secundario, entonces yo tengo que empezar a dar el ejemplo.” (Ignacio)

“Si me interesé, si mi cabeza me daba, este... a ser hoy algo más de lo que soy ¿no?, por no haber terminado el secundario.” (Magdalena)

“Digamos que estudiar el secundario fue un anhelo que siempre quise tener [...] tuve la oportunidad de, bueno, de ponerme firme yo, y... y hacer estudiar el secundario.”
(Amanda)

En los comentarios de los entrevistados se pueden observar alusiones repetidas a la idea de arrepentimiento y al mismo tiempo la idea de determinación, lo que se revela a través de la comparación que hacen, en su construcción discursiva, entre el pasado y la situación

presente. Esta preconcepción ligada a un autoconcepto negativo del propio pasado puede manifestarse en dos sentidos ya que puede mostrarse como altamente motivadora desde el punto de vista de la determinación a lograr lo que no se logró anteriormente o se puede percibir con una sensación de automarginación debido a la idea de “fracaso” previo que se acarrea, la cual puede actuar negativamente en las expectativas de aprendizaje (Platt, 1998).

El segundo grupo de creencias vinculadas a los aspectos motivacionales y afectivos corresponden a factores extrínsecos que los alumnos entrevistados mencionan con respecto al aprendizaje del inglés en el nuevo trayecto de estudios que están transitando.

e) *La construcción de la creencia de que la enseñanza de la lengua inglesa es un contenido potencialmente significativo:*

De los 14 casos, el total de los alumnos manifiestan que el inglés es un contenido escolar relevante y significativo, no sólo para su futuro académico y laboral, sino también para el presente cotidiano:

“Y, generalmente, en... en, en mi trabajo porque, si Dios quiere, voy a... quiero ser enfermera y digo, este... vienen eh... las bolsitas de los... de ponerle a los pacientes, cosas que es escritas en inglés, medicamentos que por ahí están en inglés.” (Emilia)

“Bueno, yo soy de una provincia de... de Misiones, que es las cataratas que están en la provincia, y ahí se necesita ¿viste?, mucamas, y hay veces que aprender un idioma como eso te vale mucho, te vale mucho en la provincia.” (Camila)

“Y, por ejemplo, eh... yo quiero ser enfermera. El día de mañana me va a servir, por ahí, para leer el nombre de un medicamento, para leer el prospecto.” (Ofelia)

“Para otro trabajo seguro.” (Marcelo)

“Yo tengo planes de viajar, no quedarme acá en la Argentina, eh... viajar. Y sé que en otros países se habla más en inglés que el propio idioma.” (Ignacio)

De un total de 34 segmentos discursivos codificados, sólo una alumna de los 14 entrevistados manifiesta en dos segmentos que el inglés es un contenido significativo en

general pero aclara en un tercer segmento que no lo considera significativo para el grupo, es decir para ella misma y sus compañeros de primer año en la escuela secundaria de adultos:

“Yo creo que mucho no sería para nosotros el inglés, creo yo, no sé. Por ahí estoy equivocada, eh... primero que yo no viajo, pero hay gente que viaja y lo tiene que aprender.” (Victoria)

En este último caso, la alumna entrevistada ya había expresado anteriormente su concepción de la edad como un factor obstaculizador en el aprendizaje del idioma y la idea de lo difícil que puede llegar a resultar para ella aprenderlo, lo cual está sumamente vinculado a esta última creencia expresada.

f) *La construcción de la creencia de que un buen vínculo entre compañeros y con el profesor favorece los aprendizajes:*

Diez de los catorce alumnos entrevistados expresan sentirse muy cómodos y contenidos en la clase con respecto a sus pares y con respecto a la docente de inglés, lo cual, según sus comentarios representa para ellos la idea de un facilitador en el aula. Nueve de estos diez alumnos ya se habían manifestado acerca de lo difícil que sentían el encarar el aprendizaje de la lengua extranjera y son bastante categóricos en sus construcciones discursivas con respecto a la valoración del aspecto afectivo como motivador y como recurso para resolver problemas en momentos de dificultad:

“Porque trabajamos, trabajamos en grupo, y ya te digo, lo que no sé yo, lo sabe el de al lado, o lo sabe el otro.” (María del Carmen)

“Porque somos un grupo que no nos vamos a estar burlando de. Al contrario, hay muchos chicos que te enseñan.” (Amanda)

“Me siento bien. Me cuesta, sí, no lo niego. Me cuesta, pero... es como que... como que me contagia, como que... tengo entusiasmo.” (Gladys)

“Estar en grupo y hacer las cosas en grupo me fue más fácil.” (Pilar)

“Pero veo que la profesora es... es bastante accesible, o sea que nos va a ayudar. Entonces, por ahí, no se complica tanto.” (Ofelia)

Es notable en este último segmento, de los 19 codificados en este sentido, cómo la alumna establece claramente una relación de causas y consecuencias en base a su evaluación y valoración del docente, lo que la lleva a manifestar expectativas más positivas con respecto al aprendizaje. Inclusive en el caso de Victoria, quien ha manifestado que el inglés no es un contenido significativo para ella, se puede observar este sentido motivador que los buenos vínculos establecidos en el aula pueden generar:

“Bárbaro, eh... me siento muy cómoda porque entre los chicos nos apoyamos mucho. Por ejemplo yo llegué y había cortado palabras que yo no sabía lo que eran, más allá de que me ayudaron en casa, pero... bien, los chicos vinieron y yo les pregunté a los chicos. Enseguida vinieron ellos a ayudarme, como yo ayudo en otras cosas que más o menos sé. Entonces, no, bien, bárbaro y con la profesora muy bien porque en seguida nos explica y todo eso ella.” (Victoria)

8. 2.2 Preconceptos que manifiestan los alumnos adultos al ingresar a la escuela media vinculados a la lengua inglesa y su representación lingüística e ideológica

Dentro de este grupo de indicadores discursivos la construcción de las dos primeras creencias está relacionada con el aspecto estrictamente lingüístico.

- a) *La construcción de la creencia de que la transferencia fonológica negativa entre el español y el inglés implica una dificultad clave en el aprendizaje del idioma:*

De los 14 alumnos entrevistados, 7 expresan, a través de diferentes segmentos discursivos, tener consciencia de que la ocurrencia del fenómeno de interferencia del sistema fonológico de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera es un factor obstaculizador en el aprendizaje. En la mayoría de los 13 segmentos codificados los alumnos manifiestan no estar preparados para hacer frente a dicho fenómeno durante la comunicación oral:

“Y a mí el más difícil es hablar, la pronunciación [...] si yo me propongo a... a estudiar cómo se escribe, yo sé que lo voy a hacer, pero más la pronunciación en inglés.”
(Amanda)

“Y, hablarlo más, porque yo, por ahí, lo escribo y lo entiendo, pero lo que es ya pronunciarlo, no tanto [...] hay cosas que sí sé cómo se escriben pero pronunciarlas ni.”
(Ignacio)

“Este... a mí se me complic... este... complica en ese sentido, cuando tenga que escribir una palabra y se escribe este... lo escribo de una y se lee de otra.” (Magdalena)

“Como difícil, bueno, lo que estamos viendo ahora, que es el... el... ¿cómo se dice?, el... el pronunciamiento, el hablar, porque uno escribe de una forma y pronuncia de otra.”
(Gladys)

En los segmentos analizados se puede apreciar como idea subyacente la concepción de la oralidad y la escritura como dos sistemas independientes que se pueden aprender por separado:

“... si yo me propongo a... a estudiar cómo se escribe, yo sé que lo voy a hacer”
(Amanda)

“... lo escribo y lo entiendo, pero lo que es ya pronunciarlo, no tanto” (Ignacio)

b) *Construcción de la creencia de que el aprendizaje de la lengua inglesa implica aprender palabras aisladas*

Es llamativo que cuando los alumnos entrevistados aluden en sus construcciones discursivas a los aspectos lingüísticos del aprendizaje del inglés se refieran espontáneamente al conocimiento de la lengua como conocimientos de *palabras* aisladas y no utilizan otros términos relacionados a la idea de “un saber hacer o expresar a través de la lengua” en un sentido global, acarreado de manera implícita una idea de lengua como sistema más que como discurso e ideología. Esto se ve claramente en 6 de los 14 entrevistados:

“Me gustaría ya hablar en inglés, saber algo de palabras o hablar yo inglés.” (Pilar)

“Capaz que aparecen veinte palabras y entiendo diez, me corta todo, más o menos.”
(Marcelo)

“Yo digo lo básico. Saber decir, ¿qué sé yo?, ‘lápiz’ en inglés, ¿vistes?” (Victoria)

“Porque si vienen y te dicen ‘eh, decime ‘hoja’ en inglés’, y vos estás como yo, en cero, que no sabés nada, y yo me quedo parada mirándola y le digo ‘bueno, discúlpeme, pero yo no sé decir ‘hoja’ en inglés.” (María del Carmen)

c) *La construcción de la creencia de que el inglés es una lengua impuesta debido a situaciones vinculadas con políticas imperialistas:*

En este caso 9 de los catorce estudiantes entrevistados expresan a través de diferentes segmentos discursivos que el aprendizaje del inglés es un contenido impuesto debido a su carácter colonial e imperialista. Es llamativa en algunos casos la forma categórica en que esta concepción se expresa:

“Es que el mercado te pone el inglés enfrente y te abre la boca y te empuja para que te lo tragues, porque es así.” (Ignacio)

“Uno va a comer un pancho y no, un ‘dog’ caliente, un ‘hot dog’. Es como medio obligado el inglés de hoy en día y más en los trabajos. En los trabajos también, he ido a pedir trabajo, que me han rechazado por no tener el secundario, y te piden el secundario, inglés.” (Ignacio)

“En general pienso que es un idioma que ha abarcado muchísimos países. Creo que el 90% de la gente, eh... habla español y habla inglés y me parece que es un... un mal necesario para todos.” (Gladys)

“Porque yo creo que dentro de dos o tres años, por ahí, lo único que vamos a hablar es el inglés.” (Ofelia)

“Y es como que un idioma que, este... como que es un... para mí, digo que ha de ser un idioma universal. Como que también puede ser que a dónde uno va tiene que saber ese idioma, digo yo, para mí es importante.” (Camila)

“Es un idioma que se habla, casi en gran parte del mundo hablan inglés, así que yo creo que para nosotros es necesario aprender ¿no?” (Blanca)

En los 18 segmentos codificados se puede apreciar la idea de que el aprendizaje del idioma más allá de ser un contenido significativo, creencia expresada por el total de los entrevistados, es un contenido impuesto por circunstancias político-económicas que dejan entrever un sentido negativo y de obligación hacia esta experiencia educativa con la lengua extranjera. Palabras y expresiones tales como “mal necesario”, “tiene que”, “te empuja” y “obligado” construyen discursivamente esa concepción.

Capítulo IX: *Conclusiones finales*

Factores condicionantes de la cultura y la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera

La posibilidad de articular las voces de los alumnos y de poder describirlas y entenderlas desde su propia subjetividad nos abre la puerta para comenzar a delinear los primeros trayectos que generen auténticos agentes para la transformación en los procesos educativos.

Es necesario entender a este proceso de escolaridad como un proceso sumamente complejo y reconocer la naturaleza social del lenguaje y su relación con el poder y con las formas de conocimiento (Mc Laren, 1998). Así el lenguaje, no sólo como mediador sino también como constitutivo de la realidad subjetiva, nos revela en este caso particular cómo comienza este complejo trayecto educativo, su punto de partida. En otras palabras la idea es aportar al conocimiento de los factores que constituyen este punto de partida y condicionan los trayectos subsiguientes, comprendiendo esa realidad y su contextualización dentro de la subjetividad del relato de los protagonistas.

En primer lugar intentamos identificar los factores externos, desde el ámbito social, que reconocen y legitiman esos discursos, y, en segundo lugar, describir su estructura, la forma en que se construye su lógica interna, para poder llegar a entender el modo en que estos sistemas de conocimiento a través de principios de comunicación que le son propios se convierten en parte de la conciencia y cómo estas formas de conciencia, estas representaciones, habilitan los caminos para la reproducción o para la posibilidad de cambio (Bernstein, 1996). En síntesis, el objetivo ha sido tratar de contestar las preguntas planteadas al inicio de trabajo de exploración (capítulo 6, pp.116-117).

Con respecto a la pregunta general de la investigación, ha quedado claro que la forma en que se vinculan las representaciones lingüísticas y culturales de los alumnos adultos con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera denota un proceso complejo al inicio de la escuela secundaria con una fuerte carga afectiva en donde los factores ambientales tienen una incidencia muy fuerte. Por otro lado, con respecto a las subpreguntas de la investigación, la descripción de los diferentes preconceptos que los alumnos acarrean al

comienzo del primer año ha permitido ver la forma en que las estrategias de comunicación en el aula son una resultante no del todo simple y lineal, ya que la subjetividad de cada situación arroja respuestas en las que entran en juego muchas variables, inclusive nuestros propios preconceptos como docentes. Esto se ha comprobado al tratar de marcar, a través de una de las subpreguntas, la diferencia entre los alumnos que nunca habían pasado por la experiencia de aprender inglés y los que sí lo habían experimentado: en el caso de este interrogante particular reconozco haber estado condicionada por el prejuicio de que los alumnos con alguna experiencia iban a manifestarse más confiados y con menos ansiedad ante este nuevo trayecto educativo, pero resultó que varios de ellos se encontraban muy marcados por una experiencia institucional previa negativa que les generaba condicionamientos obstaculizadores más que facilitadores, por lo cual sería interesante en el futuro ahondar en estos procesos y ver cómo regulan las diferentes representaciones en otro trabajo de investigación, ya que involucran el rol de los actores institucionales como determinante.

Por último, en función a una propuesta que tome lo esclarecido como punto de partida, es evidente que hace falta tener presente lo acotado de este trabajo, ya que se centra en la subjetividad de los alumnos de una institución determinada y que se encuentra, por otro lado, condicionado por la subjetividad de un sólo investigador, que también acarrea sus propios filtros afectivos. Sin embargo la posibilidad de considerar este primer paso para una proyección futura de más amplitud con un aspecto más generalizador existe, debido a que la muestra ha incluido actores de diferentes zonas del distrito, que tranquilamente podrían estar estudiando en diferentes instituciones de áreas variadas, pero que eligieron el CEBAS por una cuestión de orientación y afinidad vinculada con su ocupación presente y sus proyectos futuros y no por una proximidad a sus hogares, que es lo más común en la elección de una institución escolar. Por lo tanto se podría considerar que la muestra tiene un potencial de representación bastante amplio.

¿Qué nos revelan las voces de los alumnos que ingresan al primer año del CEBAS N° 13 de Florencio Varela?

Dentro del aspecto motivacional y afectivo se ha podido constatar, a través de los relatos, que la totalidad del grupo examinado ha construido una concepción positiva acerca del vínculo con la institución, el grupo y la docente de inglés. De los catorce alumnos que han conformado la muestra 11 de ellos no sólo lo manifiestan sino también se expresan en marcar la importancia que tiene este factor a favor de su aprendizaje. Por otro lado se pudo comprobar también que el total de la muestra ha construido una concepción significativa acerca del aprendizaje del inglés y su relevancia en la escuela secundaria para adultos, lo que se identifica a través de una gran cantidad de segmentos discursivos (34 en total) en los que sólo una alumna plantea la salvedad de la edad avanzada en ella y en parte de su grupo como excepción a esa creencia.

Sin embargo, a pesar de esta fuerte y homogénea construcción discursiva positiva en función a lo que es la realidad del entorno educativo actual de este grupo particular y la relevancia de aprender inglés en la escuela secundaria para adultos (factores extrínsecos), este grupo ha manifestado una consistente construcción discursiva acerca de su autoimagen ligada a frecuentes indicadores de sensación de *ansiedad* frente a la situación de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que, en cierto modo, contrarrestan a los factores anteriormente mencionados.

Esta concepción se encuentra materializada en la fuerte construcción discursiva que los alumnos manifiestan cuando expresan sus creencias acerca de las grandes dificultades que representa para ellos este proceso de aprendizaje, de su falta de conocimientos previos y de su falta de aptitud debida a la edad avanzada para este tipo de trayecto educativo. Si bien la creencia más predominante es la primera con 42 segmentos discursivos que le hacen alusión, expresados por 12 entrevistados del total de 14, las otras dos creencias con 17 y 10 segmentos en 6 y 5 entrevistados respectivamente, marcan también este indicador como un factor de gran impacto dentro del eje afectivo. Dicho factor condicionante, que adquiere en los alumnos un carácter altamente predictivo, como ya lo hemos mencionado, sumado a la concepción de la escuela para adultos como espacio de compensación, expresada por la mitad de los alumnos y una contextualización social que, como ya hemos podido observar

en su descripción, se muestra adversa, magnifican su efecto negativo en la autoimagen generando una idea de incompetencia ante la posibilidad de desarrollo de la lengua extranjera a la que se le debe prestar especial atención, ya que no solamente alimenta contradicciones respecto a lo que conforma la situación de aprendizaje sino también causa efectos negativos determinantes que pueden llegar a ser muy difíciles de contrarrestar.

La ansiedad como factor condicionante del aprendizaje ya ha sido estudiada en otros contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (Horwitz y Cope, 1986) en los que se ha descrito con características preponderantemente negativas para el proceso educativo en cuestión, aunque algunos autores señalan la posibilidad de una ansiedad con efectos positivos de motivación (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Según los estudios, en el caso de los adultos la posibilidad de una autoevaluación negativa debido a una mayor concientización de la situación vivida en la clase se magnifica, derivando más fácilmente en dicha sensación de ansiedad, que afectaría las estrategias de comunicación en el aprendizaje de la lengua extranjera. En las investigaciones se señala también la existencia de creencias construidas por los estudiantes que contribuyen al desarrollo de esta sensación de ansiedad en el aula (Horwitz y Cope, 1986), situación que se puede evidenciar en nuestro estudio.

En el caso de los alumnos del CEBAS N° 13 entrevistados, podemos observar que son estas creencias construidas a través de la contextualización social personal y de las experiencias previas en el aprendizaje institucional, lo que genera en mayor medida esta sensación de incomodidad y de expectativas negativas frente a la situación de aprendizaje, ya que hemos podido comprobar que el contexto educativo actual con un buen vínculo hacia la institución, el docente y el grupo, descrito por los estudiantes es señalado como altamente positivo y es considerado un facilitador por la mayor parte de ellos.

Por lo tanto, muchos de estos principios de comunicación que regulan estas representaciones se deben a situaciones de control y poder previas. En este sentido hay dos aspectos fundamentales a tener en cuenta basándonos en este escenario planteado: por un lado el efecto que este matiz predictivo puede causar no sólo en los mismos estudiantes, sino también en la perspectiva del resto del grupo y del docente y, por el otro, las contradicciones que se generan en la construcción de estos discursos que impactan en las estrategias de comunicación en la clase.

Con respecto al primer factor a tomar en cuenta, es necesario mencionar los estudios que se han hecho en el ámbito de la educación sobre el concepto de *profecía autocumplida* (en inglés *self-fulfilling prophecy*), expresión acuñada por Merton en 1948 para referirse a situaciones en las que los sujetos, basándose en un preconceito, orientan su comportamiento hacia éste, cumpliendo así las expectativas que esta creencia generara. Para elaborar y desarrollar esta concepción Merton toma como punto de partida el teorema de Thomas a quien cita en su trabajo: “*If men define situations as real, they are real in their consequences*” (Thomas, 1928)³. En otras palabras, los discursos, la forma en que estos se construyen, circulan y se retroalimentan, en determinados contextos (sus principios de comunicación), son capaces de conformar una forma de conciencia que condiciona las expectativas del sujeto acarreado consecuencias coherentes con estas expectativas. Esta concepción ha sido estudiada en el ámbito educativo como *efecto Pigmalión*, haciendo alusión al conocido mito griego del escultor Pigmalión de la isla de Chipre y su obra la estatua de Galatea, para describir las expectativas que crean los docentes acerca de sus alumnos a partir de estereotipos y preconceitos, de los cuales muchas veces no se tiene conciencia, y cómo se orientan las conductas en el aula en base a esas expectativas (López Fernández y Sánchez Hernández, 2005).

En el caso puntual de los alumnos entrevistados podemos ver cómo las creencias vinculadas con su idea de autoestima impactan claramente en las expectativas que tienen con respecto a sí mismos y sus futuros desempeños. Algunos trabajos de investigación analizan el factor condicionante de la autoestima en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la cual es caracterizada con cinco componentes (de Andrés, 2007):

- sentido de seguridad
- sentido de pertenencia
- sentido de propósito
- sentido de competencia personal
- sentido de identidad

³ “Si los hombres definen las circunstancias como reales, estas son reales en sus consecuencias” (Thomas, 1928)

En la muestra analizada se ve claramente cómo el sentido de seguridad y competencia personal son los más comprometidos en las explicitaciones de los discursos de los alumnos de acuerdo a lo planteado anteriormente. Pero también tendríamos que agregar el sentido de identidad, que en este caso en particular se ve afectado por una conceptualización de la lengua extranjera a aprender, como algo impuesto por la condición hegemónica de comunidades centrales que se han expandido de forma imperialista instalando la idea de marginalización de auto marginalización de las comunidades más periféricas. Esto se evidencia en 18 segmentos discursivos de nueve alumnos entrevistados. Por otro lado el sentido de pertenencia y propósito, cómo ya hemos visto, no están tan comprometidos, ya que se encuentran favorecidos por la construcción de un buen vínculo y la perspectiva de los alumnos hacia el inglés como aprendizaje significativo para ellos.

Con respecto a las contradicciones que estos preconceptos acarrearán, es fundamental tomar en cuenta un indicador que se pone en relieve en muchos de las explicitaciones de los estudiantes. Según los relatos muchos de ellos al ver amenazados su sentido de seguridad y de competencia personal eligen no interactuar: *“no me animo a ver cómo me salen las cosas”, “prefiero escuchar”, “a veces me quedo con ganas de contestar”, “me quedé tranquilo en el asiento”, “yo trato de no, de no hablar nada”, “digo por ahí que digo algo malo, no, mejor no digo”, “me cierro yo misma y no pregunto”,* etc. Justamente son las actividades de producción oral y comprensión auditiva, fundamentales para el aprendizaje de una lengua las que se ven afectadas por estos factores, por un lado por un sentido propio de la identidad que se ve amenazado al usar el canal oral, el más arraigado y natural en una lengua, y por el otro, por el hecho de que en adultos tienen una clara conciencia de que en inglés existe una transferencia fonológica diferente del español entre la lengua escrita y la oral, idea claramente expresada por los alumnos con respecto a sus representaciones lingüísticas. Por otra parte, a esta clara construcción, hay que agregarle una creencia acerca de la lengua como sistema, conformado por una estructura de partes, como una suma de palabras, que aparece en varios de los relatos (6 alumnos aluden a este preconcepto), lo que también condicionaría esta decisión de no actuar, ya que esta creencia contrarresta a una idea de lengua con un sentido global en la cual lo que más importa es la comunicación, las ideas, y no las formas y reglas de su estructura, cuya exigencia de precisión es más conducente al error y, por consiguiente, a situaciones de frustración.

Es aquí en donde surge la gran contradicción en la que los alumnos para aprender a interactuar de una forma nueva, es decir a desarrollar una forma de comunicación en otra lengua, no interactúan por temor al error, cuando el error, sobre todo en el caso de los principiantes es altamente esperable. Horwitz y Cope (1986) señalan estas problemáticas en sus estudios como centrales, definiéndolas como *filtro afectivo*. Los autores en sus investigaciones también registran cómo la mayor parte de los alumnos principiantes creen que no se debe intervenir en la clase usando la lengua extranjera a menos que lo que se diga sea gramaticalmente correcto lo cual es altamente inviable en las primeras etapas de desarrollo de una lengua y representa una idealización que ni siquiera se puede aplicar a los alumnos más avanzados que también cometen errores (Horwitz y Cope, 1986). Formas de conciencia reproductivas y contradictorias del tipo de este filtro afectivo se encuentran muy instaladas en los alumnos analizados en la muestra, como Blanca que señala firmemente en uno de los segmentos discursivos, “*si vos no sabés nada del idioma estás perdida, no entendés nada*”, cuando se supone que no necesitan saber del idioma ya que se trata claramente de una clase para principiantes, por un lado, y cuando en realidad ningún alumno puede ser considerado *tabula rasa* con respecto al conocimiento de una lengua como el inglés, ya que todos sabemos que forma parte de nuestros diferentes contextos socioculturales cotidianos, en mayor o menor medida, debido a los grandes avances tecnológicos y a la globalización de los medios de comunicación.

Vemos así como las contradicciones que estructuran el discurso conducen a conceptualizaciones que se traducen en una idea de reproducción de lo esperado por los estudiantes. Estas conceptualizaciones pueden afectar inclusive, la perspectiva del resto del grupo y del docente, ya que es en la interacción que se construyen y se retroalimentan. Todos sabemos que nuestros preconceptos como docentes también alimentan principios comunicativos de reproducción en la clase y se ha investigado en ese sentido (López Fernández y Sánchez Hernández, 2005). Es tarea del docente como profesional ser consciente de este tipo de filtros propios y trabajarlos sistemáticamente. Sin embargo poco se ha trabajado en nuestro contexto local en una propuesta que haga que los mismos alumnos tomen conciencia de estos condicionamientos y los categoricen con el fin de desmitificarlos para así poder dominarlos. Varios autores (Crookall y Oxford, 1991; Campbell y Ortiz, 1991; Tsui, 1996; Horwitz, 1996) han presentado en sus estudios, como

propuesta para contrarrestar la ansiedad en alumnos de la clase de lengua extranjera, una serie de actividades que conducen a conocer y a afrontar estas cuestiones. Sin embargo los contextos que estas investigaciones toman como referencia están muy alejados de la realidad local planteada y un trabajo más específico y sistemático debería delinarse tomando en cuenta nuestro escenario tan complejo y particular en donde hemos encontrado relatos de casos muy extremos, como el caso de Magdalena que decidió abandonar su educación por la ansiedad que le generaba la clase de inglés: *“Había empezado el secundario hace muchos años pero hice hasta que me tocó inglés”*.

En este escenario local la contribución de este trabajo exploratorio puede marcar un punto de partida para delinear nuevos trayectos que amplíen su horizonte a una perspectiva de investigación más colectiva. La limitación de haber trabajado en un contexto institucional bien acotado ha permitido profundizar en detalles cualitativos reveladores con respecto a la construcción de la subjetividad y los principios de comunicación que la regulan. Por lo tanto quedaría por ver qué pasa en otros ámbitos institucionales del mismo nivel en donde las variables contextuales categorizadas en una construcción positiva del entorno educativo presente, sean diferentes. En otras palabras, hemos observado que existen fuertes condicionamientos en los alumnos que ingresan al primer año a partir de la construcción de preconcepciones, pero ¿qué preconcepciones revelarían los alumnos adultos que manifiestan encontrarse en un entorno educativo más adverso en donde el sentido de pertenencia o de propósito se encuentren amenazados también dentro del factor condicionante de la autoestima? ¿Cómo va evolucionando este proceso a lo largo del tiempo? Sería interesante abrir el panorama y comenzar a incluir estas variables ampliando las coordenadas de tiempo y espacio para descubrir qué tipo de rol cumple en el proceso la institución presente con respecto a la construcción de principios que forman esas realidades subjetivas y así poder mejorar la intervención.

Es muy probable que la forma de enfrentar esta necesidad tenga su respuesta en los mismos alumnos. Identificar su propio bagaje cultural y hacerlo valer como un saber previo imprescindible para seguir avanzando en su formación podría ser un primer paso para favorecer estas situaciones desventajosas. Un ejemplo claro de esto es reconocer la presencia de muchos alumnos adultos que tienen conocimiento de otras lenguas aparte del

español, como los estudiantes que hablan guaraní o quechua. La posibilidad de socializar estos conocimientos con el resto del grupo y reflexionar acerca de las destrezas y habilidades que implica manejarse en un escenario multicultural y plurilingüe desde un pensamiento crítico habilitaría espacios de comunicación que vale la pena explorar.

La posibilidad de cambio está en que reconozcan sus propias voces y en que logren por sí mismos una construcción que pueda superar las contradicciones internas de sus propios discursos a través de su identificación y deconstrucción más profunda. Desde nuestro trabajo como docentes nos quedaría la tarea de acompañar este proceso fomentando la autonomía de nuestros estudiantes, así como lo hacemos con los contenidos de enseñanza propios de nuestro campo, porque problemáticas de este tipo, que marcan nuestro punto de partida en la enseñanza de los contenidos, deberían tratarse como un contenido más dentro de nuestro proyecto áulico. En otras palabras la explicitación de la problemática planteada y un trabajo sistemático sobre ella permitirían que los alumnos puedan entender el discurso de su propia subjetividad en estas situaciones de aprendizaje y así poder manipularlo con una conciencia para el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, R. L. (1991). "The death of the method" (Working Paper #10). The Exploratory Practice Centre, The University of Lancaster, England.
- AUSUBEL, D. y NOVAK, J. (1990). *Psicología educativa*. Madrid: Trillas.
- BACHELARD, G. (1979). *La Formación del Espíritu Científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARBONI, S. (2011). *Enseñanza del Inglés e Identidad nacional: A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- BARBONI, S. y PORTO, M. (2007). "Propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la clase de inglés en la Educación Primaria Básica" en *Una escuela que enseña a pensar*. Asociación de Bancos de la Argentina. Buenos Aires: Gvirtz ediciones, pp. 141-187.
- BERNSTEIN, B. (1964). "Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en P. Garvin y Y. Lastra de Suarez (comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México DF, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis.
- BLANCO ABARCA, A. (1991). Factores psicosociales de la vida adulta. En Carretero, M., Palacios, J., Marchesi, A., *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. Distrito Federal de México: Grijalbo.
- BROOKFIELD S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER J. (2003). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe, Language Policy Division.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT y TUSÓN VALLS (2002). *Las cosas del decir-Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- CAMPBELL, C. y ORTIZ, J. (1991). "Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety: A Foreign Language Anxiety Workshop", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 153-168.
- CAMPS, Anna (coord.) y otros (2006). *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Editorial Grao.
- CAMPS, A. (coord.) y otros (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Editorial Grao.
- CANAGARAJAH, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.
- CIRIANNI, M. Entrevista "Haciendo historia" en *Revista CEBAS*, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires, año 2010, núm. 5, pp. 3-6.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge-Taylor and Francis Group.
- CRAIG, G. J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- CROOKALL, D. y OXFORD, R. (1991). "Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees", en HORWITZ, E. y YOUNG, D. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 141-150
- CULLEN, C. (1990). "La cuestión de la 'homogeneización' como punto de intersección de la antropología con la pedagogía." En AAVV. *Propuestas para una antropología argentina*. Buenos Aires: Biblos
- CHA, T.; BELMONTE, J. C.; GALLARDO, S.; GÓMEZ, E.; HUERGO, J.; TOLOSA, A. (1995). *Enfermería. Una estrategia pedagógica de profesionalización*. La plata.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- ELLIS, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Filadelfia: John Benjamin Publishing Company.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University.

- DAVINI, M. (1996). “CONFLICTOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Capítulo 2, pp. 41-73
- DE ANDRÉS, V. (2007). Self- Esteem and language learning: Breaking the Ice. en F. Rubio (Ed.). *Self- Esteem and foreign language learning*. (pp. 30-67). New Castle, UK. Cambridge Scholars Publishing.
- DI GESÚ, M. (2012). “Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera. Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta.” (Artículo de internet) Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Disposición 268/99
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007), Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 6321/95
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 1782/98, Anexo I
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 1171/03
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 3828/09.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución CFE N° 87/09, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Documento Base.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 444/12
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DE PLANEAMIENTO, Dirección de Formación y Estadística. “Situación educativa de los adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. Una mirada a las transformaciones de los últimos años.” Noviembre de 2009, Dirección General de Cultura y Educación.

- DONATO, R. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language learning" en *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: James Lantolf y Gabriela Appel Editors, pp. 33-56.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- ERIKSON, E. (1981). *La adultez*. México: Fondo de Cultura Económica
- FLECHA, R. (1990). *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- FIRTH, R. (1957). *Man and culture. An evaluation of the work of Malinowski*. London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (2007) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2008). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GANDOLFO, M. (2008). "La enseñanza de la lengua extranjera inglés. Sentirse mal o sentirse bien en la clase de inglés: vivencias de alumnos jóvenes de sectores populares en cursos de Nivel Polimodal de una escuela técnica estatal del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires." Trabajo de tesis no publicado. Universidad Nacional de Quilmes.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- GEE, J. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- GRAMSCI, A. (2005). *Antología, a cargo de Manuel Sacristán*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- HALLIDAY, M.A.K. (1983). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-H.

- HOLLIDAY, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: OUP.
- HORWITZ, E., HORWITZ, M. Y COPE, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety" en *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No 2 (Verano, 1986), pp. 125-132.
- HUERGO, J. "Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural", en Revista *Dialoguemos*, Ediciones INTA, año 8, núm. 14, 2004.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ M. (1999), *Territorios de Comunicación/Educación*, Santafé de Bogotá, UPN.
- KNOWELS, M. S. (1968). "Andragogy, not pedagogy" en *Adult Leadership*, 16 (10), 350-352, 386.
- KUMARAVADIVELU, B. (200&). *Understanding Language Teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003). "A postmethod perspective on English Language teaching" en *World Englishes*, Vol. 22, N° 4, pp. 539-550. Oxford: Blackwell Publishing.
- KRASHEN, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Internet Edition University of Southern California.
- LA BELLE, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- LABOV, W. (1972). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LENNEBERG, E. (1975). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LEÓN, A. (1986). Aspectos psicológicos de la educación permanente. En Debesse, M. y Mialaret, G., *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau.
- LEVINSON, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206 (2007)
- LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 11612 (1995)
- LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 13688 (2007)

- LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO N° 26075 (2006)
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195 (1993)
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. Y SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, M. compiladoras (2005). *Pigmalión en la escuela*. México D. F.: Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*, México, G. Gill.
- MALINOWSKI, B. (2002). *Coral gardens and their magic*. London: Routledge.
- MC. LAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- MCLAUGHLIN, B. (1981). “Differences and Similarities between First and Second Language Learning”, en *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: Winitz, H. (ed.).
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (2000). “Especificidad de la educación de adultos, bases psicopedagógicas y señas de identidad”. *Educación XXI*. Núm. 3, 2000. pp.91-140. Universidad Nacional de Educación a distancia, España.
- MENÉNDEZ, S. (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera Ediciones.
- MERRIAN, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- MERTON, R. K. (1948). “The self-fulfilling prophecy.” *Antioch Review*, 8, pp.193-210.
- MINISTERIO DE SALUD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Subsecretaría de Educación para la Salud, Dirección Provincial de Capacitación para la Salud. Bachillerato para Adultos con Orientación en Salud Pública con especialización en Enfermería, Información y Gestión, Lineamientos Pedagógicos y Curriculares (1998).
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- NOVAK, J. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press

- OEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), Centro Multinacional de Educación de Adultos, “Centros Educativos de Nivel Secundario” (1970-1971). Buenos Aires, CEMUL.
- PAPALIA, D. E. y WENDKOS, S. (1992). *Desarrollo Humano*. Madrid: McGraw-Hill.
- PENNYCOOK, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Nueva York, OUP.
- PIAGET, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- PICA, T. (1992). The textual outcomes of native speaker–non-native speaker negotiations: What do they reveal about second language learning? In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (Eds.), *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study* (pp. 198–237). Lexington, MA: D. C. Heath & Co.
- PRABHU, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- RAITER, A. y ZULLO J. (2004). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- RICE, PH. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- RIESTRA. (2008) “La didáctica de la lengua, entre la investigación y las prácticas.” Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. (Acta del Congreso)
- ROGERS, C. (1994). *Freedom to learn*. Macmillan
- STERN, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SANJURJO L. y VERA M. T. (1994). *Aprendizaje Significativo en el Nivel Medio y Superior*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- SARLO, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

- SARMIENTO, D. F. (1999). *Facundo*. Buenos Aires, www. El Aleph.com.ar .
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. Y STANTON, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SINGLETON, D. (1995). "Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition.", en *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Singleton y Lengyel (eds.). Multilingual Matters Ltd.
- SINISI, L. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SNOW, K. (1982). "The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning.", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Krashen, Scarcella y Long (Eds.), Newbury House Publishers.
- THOMAS, W. I. (1928). *The Child in America*, Nueva York: Knopf.
- TORRES ÁGUILA, J. R. (2001). "Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera." Tesis Doctoral publicada en formato pdf en www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/o6
- TSUI, A. (1996). "Reticence and anxiety in second language learning", en BAILEY, K. y NUNAN, D. editores. Cambridge, Cambridge University Press, 145-167.
- UNESCO (1997). Plan de acción para el futuro de la Educación de Adultos. Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA). En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 11-12, 7.
- VAN LIER, L. (2008). "Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics" en *The Handbook of Educational linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- VEZ, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto

VOLOSHINOV, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. (1976). *The Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

WITTGENSTEIN, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Ediciones Atalaya.

ANEXOS

1- GUÍA Y MODELO DE CUESTIONARIO PARA LAS ENTREVISTAS PILOTO

ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL CEBAS

GUÍA DE ENTREVISTA (PROFESORA ADRIANA HELVER)

FICHA TÉCNICA

FECHA:

HORA:

LUGAR:

DURACIÓN:

ENTREVISTADOR:

ENTREVISTADO:

Nombre:

Edad:

Barrio:

Curso:

Puesto que ocupa dentro del área de salud u ocupación general:

CONSENTIMIENTO:

El alumno entrevistado autoriza por la presente a contestar las preguntas de la siguiente entrevista que será grabada con fines solamente investigativos y con características totalmente confidenciales.

Firma:

PREGUNTAS

- 1- ¿Cuál fue la primera idea que le vino a la mente cuando se enteró que iba a tener Inglés como materia en primer año de la escuela secundaria para adultos?
- 2- ¿Qué expectativas tuvo en ese momento acerca de esta materia en particular para su primer año de secundaria? ¿Se cumplieron? ¿Puede dar ejemplos?
- 3- ¿Qué diferencias y semejanzas puede observar entre esta asignatura y las otras?
- 4- ¿Cómo se siente durante la clase: con respecto a su profesor/a?
con respecto a sus nuevos compañeros?
con respecto a los contenidos trabajados?
- 5- ¿Por qué cree que se siente así? ¿Puede darme un ejemplo?
- 6- ¿Pasa lo mismo en otras clases? ¿Por qué cree que es así?
- 7- ¿Tiene ganas de participar en la clase?
- 8- ¿Ha tenido dudas en algún momento de la clase y no se animó a preguntar?
- 9- En el caso de que le hayan asignado alguna tarea para el hogar ¿cómo la afrontó?
- 10- ¿Hay algún miembro de su familia que tiene experiencia en clases de Inglés? En caso de respuesta positiva, ¿le ha consultado en relación a esta asignatura?
- 11- ¿Tiene contacto con el Inglés fuera de la escuela? ¿Escucha música en Inglés, mira alguna serie de televisión o películas en Inglés o se encuentra con páginas de internet en esta lengua? En caso de respuesta positiva, ¿le despiertan curiosidad o interés estas experiencias con el idioma fuera de la escuela?
- 12- ¿En qué cree que puede servirle el aprender Inglés en la escuela secundaria para su futuro? ¿Por qué? ¿Puede dar algún ejemplo?
- 13- ¿Qué le gusta y qué no le gusta de la clase de Inglés hasta ahora?
- 14- ¿Cambiaría algún aspecto de la clase? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 15- ¿Ud. qué opina del Inglés?

OBSERVACIONES:

2- TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS PILOTO

ENTREVISTA NÚMERO 1 (pista 1, min. 00:00-14:05)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 22-11-11 HORA: 19:00 DURACIÓN: 14 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: EZEQUIEL

BARRIO: LOMAS DE MONTEVERDE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 53

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: CAMILLERO

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés, acá como materia de primer año en la escuela secundaria para adultos?

Alumno: Y... de por sí, de entrada en la secundaria, todo fue un asombro, o sea, era la inquietud de decir con qué me voy a encontrar si era secundaria. Venía de un séptimo grado de hace años y empezar la secundaria para mí era todo nuevo.

Entrevistadora: ¿Cuándo habías egresado del séptimo año?

Alumno: Y... en el 97. Terminé séptimo grado a través del plan... los planes que había antes.

E: ¿De los centros también de adultos?

A: No, o sea, mientras antes de trabajar en la calle, nos mandaban dos horas a la escuela en el mismo obrador que se hacía, en la sociedad de fomento. Y ahí me dieron el certificado de séptimo.

E: Y cuando te enteraste de que ibas a tener como materia Inglés dentro de todo el asombro de lo que fue empezar la escuela secundaria... ¿qué te vino a la cabeza?

A: Y me vino, que o sea, ampliar, o sea, todo el conocimiento de inglés también. Bueno, uh, ¡bárbaro!, decía yo. Aparte de conocer anatomía, todas las otras materias, inglés es lo más grande, entonces, buenísimo me cayó bien.

E: Bueno

A: Bien, en el sentido que, sirve también el aprendizaje, que va acompañando con todas las demás materias

E: Claro

A: Bien, bárbaro. Cuesta un poco, pero... vamos safando.

E: ¿Vas aprobando?

A: Sí

E: Y ¿qué expectativas tuviste en ese momento con respecto a esta materia en particular para el primer año?

A: Y, como te digo, la expectativa era...qué se yo... chocante primero, decir ¿cómo? ¿qué encontraremos? Pero al empezar, bueno, nos encontramos con una buena profesora, bueno, que... nos tiene... o sea, nos da la posibilidad y tiene paciencia.

E: ¿Vos qué esperabas de la materia? ¿Vos qué te imaginabas que iba a pasar con la materia?

A: Yo me imaginaba, que se yo

E: Que iba a ser imposible, difícil, que iba a ser muy fácil, más o menos...

A: No, siempre el asombro es con qué íbamos a empezar. En primer lugar conocer lo que era inglés, que yo no tenía idea lo que era inglés. Solamente eso, pero a su vez que empezamos, bueno, empezaron a hacer recortes, que si hagamos tarea en casa. A partir de ahí vamos conociendo un poquito.

E: ¿Se cumplieron las expectativas?

A: Sí...

E: ¿Muchas de ellas?

A: Sí

E: ¿Alguna expectativa no se te cumplió? ¿Vos esperabas algo y dijiste “no, esto es diferente”?

A: O sea la expectativa siempre era de decir: “Bueno, tengo que madurar aunque tenga 53 años”. Tengo que madurar y ...bueno...y estar alto en la sociedad. A través de los logros del conocimiento que uno ve en la escuela.

E: Viste que el aprendizaje es interminable

A: Es una gran cosa...

E: ¿Y que diferencia...? ¿Me ibas a decir algo más?

A: No, no

E: Otra pregunta es ¿Qué diferencias y semejanzas podés observar con las otras materias? Vos tenés Inglés y las otras materias ¿qué cosas notás que son diferentes en Inglés de las otras materias y qué cosas notás que son iguales?

A: Y... la primer diferencia es que no son todas iguales. No son todas iguales en los aprendizajes. Los aprendizajes son distintos

E: Y en Inglés ¿qué notás de particular con respecto a las demás?, que no lo ves en ninguna de las otras materias

A: Y en Inglés... de que...que sé yo, que significa muchas cosas. El Inglés, o sea, tiene más significados que las otras materias... porque lo básico de las otras materias, uno así... en la vida cotidiana siempre está, pero el inglés no se termina nunca de aprender, es más amplio.

E: Después, acá hay una pregunta, ya, que tiene que ver con el aula, ¿cómo te sentís durante la clase con respecto a tu profesora? Algo ya me dijiste.

A: Bárbaro. Bárbaro, con todas las profesoras. O sea a mí, en el momento que estoy en el aula, hacé de cuenta que estoy en casa, haciendo tarea

E: Te sentís totalmente cómodo

A: Totalmente

E: Y con respecto a los nuevos compañeros ¿cómo te sentiste al principio?

A: Al principio sí, con recelo, vergüenza... el primer día

E: En la clase de Inglés, ¿cómo te sentiste con respecto a los compañeros?

A: Y fue todo el asombro, o sea la ansiedad de decir con qué nos va a salir. Y como siempre, tanto, o sea, como chico, que como adulto. Eso si conocer a la nueva profesora, con qué nos va a salir, inglés, qué materia, el temor...

E: El temor, también

A: Claro, el temor a Inglés, porque Inglés abarca montones, o sea, significa muchas cosas

E: ¿Y te pasaba lo mismo en las otras clases?

A: No, no

E: Solamente en Inglés

A: Solamente en Inglés

E: Esto del temor

A: Sí

E: ¿Y por qué crees que en Inglés solamente pasaba eso y en las otras clases, no?

A: Y porque nunca tuve la posibilidad de verlo.

E: ¿Algo totalmente nuevo?

A: Nuevo, nuevo, totalmente. Porque las otras materias uno siempre... yo que estoy en salud, siempre, a veces, o sea, hay cosas que veo o observo y estoy aprendiendo en el mismo hospital

E: Claro, como camillero en tu trabajo, algo de la diabetes conocés... o de emergencias...

A: Todo, todo eso sí, pero Inglés no.

E: Inglés nada

A: Inglés es nuevo para mí

E: ¿Te da ganas de participar en la clase de Inglés? ¿Participás así?

A: Sí, sí siempre, en todas las materias trato de preguntar

E: ¿Y al principio?

A: También

E: Participaste en la clase de Inglés de entrada sin ningún problema. Después...

A: Incluso le dije a la profesora el primer día que me tenga paciencia porque a veces en Inglés, el escrito en Inglés me cuesta entender que significa, o sea, no es que me cuesta, eh...las abreviaturas que hay, las palabras en inglés, eso es lo que me cuesta, o sea las letras, de la forma que ella escribe para que yo copie

E: Sí. ¿La grafía por ahí te cuesta un poquito más?

A: Eso, eso es el temor, pero ya está

E: ¿Y con eso de que se escribe de una manera y se pronuncia de otra?

A: Correct...., eh, claro, ese es el temor

E: ¿Eso cuesta?

A: Cuesta, sí

E: Claro... hacer ese traspaso, ¿no?

A: Ese traspaso, pero, habiendo voluntad, poniendo un poquito de voluntad, sí, se logra.

E: Y... ¿En algún momento tuviste, al principio de año, por ahí, dudas en la clase y no te animaste a preguntar?

A: Y, a veces suele pasar, sí. A veces suele pasar.

E: Pero...

A: Y, tampoco preguntar siempre uno, eh, todos te miran

E: Exponerse tanto, no

A: Claro, no, no, no. A veces tengo dudas, o sea, a veces se pregunta para variar el tema, ponele que me toca en la mesa mía, y estamos un poco cortos y... invento por ahí cosas, bueno levanto la mano...

E: Para expandir un poco

A: Claro

E: Para agregar alguna cosa

A: Sí, sí

E: Pero te animás a preguntar sin problemas, cómodamente

A: Cómodamente. Sí, sí

E: A veces, la profesora les manda tarea para casa...

A: Correcto

E: ¿Y cómo la afrontás a esa tarea en tu casa? ¿Cómo manejas el tema de hacer la tarea solo en tu casa sin tener a la profesora que te ayuda?

A: Y... pido ayuda. Pido ayuda al grupo familiar.

E: El grupo familiar. ¿Tenés algún asesor familiar, así, en particular?

A: Y tengo a mis hijas

E: Tu hija tiene experiencia en Inglés

A: Claro, la más grande. Eh... sí, porque yo tengo tres hijas. La más chica es la que viene conmigo acá. Porque nosotros, o sea, yo perdí a mi señora hace un año, ahora en noviembre hace un año. Y bueno, ahí tuve la voluntad, o sea, de hacer fuerza para empezar el colegio. Para poder, que sé yo, pensar en otra cosa positiva y no...

E: A parte, por tu propia realización...

A: Claro, o sea para no decaer, así, dejar tiempo libre... y bueno, fue la mejor idea de venir

E: Y mantenerte ocupado en algo que es para vos...

A: Desde el momento que estoy en casa libre, bueno, ya empiezo a completar las tareas

E: Mhm, y tus hijas son las que te ayudan, ¿eh?

A: Mis hijas, sí, la mayor sí. Depende de la materia porque la grande hizo acá, ella hizo Economía y Gestión. Bueno. Después se fue a la facultad, eh, ella hizo la carrera de enfermería. Y ya se recibió el año pasado, ya está trabajando, ahora está terminando la licenciatura.

E: ¡Qué bien! ¡Re bien!

A: Ella hizo todas las materias que yo veo acá

E: O sea que ellas que han tenido Inglés son, por ahí, las que te pueden orientar en tu casa cuando tenés que hacer alguna tarea solo que te manda la profesora. Y después, fuera de la

escuela, aparte de hacer estas tareas que te asigna la profesora, ¿vos tenés contacto con el Inglés? ¿Escuchás música en inglés?

A: No

E: ¿O te gusta mirar alguna serie de televisión que esté en inglés?

A: Me gusta, o sea, hago comparaciones en la tele

E: ¿Qué mirás? ¿Qué serie mirás, así en inglés?

A: O sea, todo tipo de película que sean traducida en inglés

E: Aha, te gusta escuchar en inglés

A: No, porque me sirve para la tarea

E: ¿Para la pronunciación?

A: Para la pronunciación, solamente que estoy logrando, este... rapidez. Porque a veces pasa que te pasa rápido

E: Sí

A: Bueno eso estoy mejorando

E: Está, o sea, ese juego de escuchar y leer el subtítulo

A: Claro

E: Está

A: Eso sí me sirve

E: Te sirve

A: Me sirve

E: Bien

A: El tiempo que estoy en casa hago eso

E: Te gusta eso, mirar alguna película en inglés con el subtulado. ¿Y en internet? ¿Solés meterte en internet? ¿Ver alguna cosa en inglés?

A: No, eso todavía no me estoy animando, en la compu todavía no. Acá informática es poco, viste, porque en el mes... un sólo lunes

E: Claro

A: Y a veces en casa, eh, tengo inter..., tengo computadora, pero no... eh, eso me falta todavía

E: Todavía no te animás con internet

A: No

E: Pero bueno, o sea que más allá de internet, no escuchás música en inglés, pero sí ves algún programa o película en inglés...

A: Sí eso sí

E: ...y te enganchás, te gusta, te da curiosidad...

A: Y sí porque la..., donde vayás..., en cualquier lado, o sea, que te traslades siempre está la palabra en inglés

E: Es verdad eso...

A: Si te vas a comprar algo, viene la garantía, todo en inglés en primer lugar, comprás un motor, querés hacer un trabajo, una bomba centrífuga y la mayoría está en inglés, comprás un artefacto, todo en inglés, bueno, es bueno...

E: Está en todos lados. Justamente a eso viene la otra pregunta. ¿En qué crees que puede servirte el inglés en la escuela secundaria para tu futuro?

A: Y... me sirve para todo, o sea, para toda la vida cotidiana me sirve. O sea, crecés más. Te sentís alguien más en la sociedad, porque podés dialogar en cualquier lado y con quién sea. Te abre... te abre, digamos, un panorama gigante. Eso es lo que tiene.

E: Y acá... esto, si querés lo contestás y sino no. ¿Cambiarías algún aspecto de la clase de Inglés? ¿Vos le cambiarías algo a la clase de Inglés hoy por hoy?

A: Y... por ahora no

E: ¿Qué sugerencias o qué cosas te parece que tendrían que cambiar en la clase de Inglés?

A: Por ahora no se puede cambiar nada porque estamos aprendiendo, recién empezando a caminar. La vez..., el año que viene o quizás este año, empecemos a ver un poquito más y ya ahí mismo vamos a ir... o sea, se va a ir notando el logro y bueno, vamos a ir exigiendo y preguntándole a la profe... y creo que la profe también mismo va a ir..., no son todos los años iguales...

E: No

A: Se va ir agregando más

E: Seguramente, se van a ir haciendo los contenidos más complejos...

A: Claro, se va complementando más

E: En todas las materias...

A: Todas

E: ... así que prepárense. La última pregunta y ya te dejo liberado. ¿Qué opinás del inglés? Así en general, del idioma inglés ¿vos qué opinás?

A: Yo opino del idioma inglés, que está bien... bárbaro, o sea, lo mejor que hay, digamos... Porque no te encerrás solamente en una habitación aprendiendo inglés. Podés salir para cualquier habitación...

E: Aparte hoy en día viste que no necesitás viajar para utilizar el inglés porque con el tema de internet... de la televisión...

A: Todo, todo... el inglés está en todo... en todo, donde vayás. Si te vas a un hotel te vas a encontrar con extranjeros, europeos, y siempre... si sabés algo, alguna pregunta vas a contestar si te preguntan algo...

E: Seguro...

A: Siempre te encontrás o te vas... bárbaro.

ENTREVISTA NÚMERO 2 (pista 1, min. 14:05-31:09)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 22-11-11 HORA: 19: 20 DURACIÓN: 16 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: KARINA

BARRIO: VILLA VATTEONE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 46

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener Inglés acá en el secundario de adultos? ¿Cuál fue la primera idea que se cruzó?

Alumna: Que por fin iba a poder algo de los carteles que veía en... ¿no?... en la calle. Si bien hay muchos carteles que están en inglés y que a veces uno, no sabe. Me ha pasado una vez que me regalaron una remera que tenía escrito atrás y yo no sabía lo que decía, y decía cualquier cosa, (risas) que yo no me la hubiera puesto... (risas)...

E: Por ahí te hacía pasar vergüenza la remera, ¿eh?

A: Sí, y fue algo que me que quedó para siempre en la cabeza y nunca más una remera que esté escrita en inglés... (risas)

E: Para asegurarte, claro. Ante la duda, mejor una en castellano.

A: Claro, y bueno... Y... mi primer idea fue esa... que al fin voy a poder leer los carteles o voy a saber qué es lo que dice...

E: ¿Tenías expectativas cuando empezaste? Así, ¿esperabas algo de la clase de Inglés que vos decías, para este año yo quisiera...?

A: Ah... y me gustaría mucho entender lo, entender el inglés. Entender porque... yo, por ejemplo, no entiendo bien todavía los verbos. No sé todavía, eh... leer bien la palabra de... ver una palabra y decir, ah, dice tal cosa, ¿no?, dice esto. Todavía no las identifico bien...

E: Están recién en primer año, recién entrando en calor...

A: Sí, todos me dicen que cuesta.

E: Lleva su tiempo...

A: Sí, a mí me gustaría aprender. Y me gustaría, eh... más que nada para cuando se hablan en inglés poder entenderlo y... y sí, aprender, está... es lindo aprender inglés. Yo sé por mis hijos.

E: ¿Alguna expectativa que tuviste a principio de año se cumplió y alguna otra no?

A: Eh... ¿en Inglés? ¿Siempre con Inglés?

E: Siempre con la materia de Inglés

A: Sí, sí... voy...

E: ¿Por ejemplo?

A: Las expectativas que... que yo pensé cuando me dijo así que... que teníamos la, la materia de Inglés... dije yo “uy, ¡qué difícil! ¡y nunca la voy a aprender! ¿No? Y después,

bueno, la profesora fue, eh... dándonos así... de... Bueno, tenemos clases cada ocho días, como una vez por semana... y ella fue explicando, y nos explicaba tan sencillo, que dejó de ser un peso para mí el pensar que no iba a poder aprender...

E: O sea que esa expectativa se te cumplió...

A: Se me cumplió...

E: Tenías cierta ansiedad y...

A: Sí. Se me va cumpliendo

E: Eso se te alivió, gracias a Dios. O, gracias a la profesora, mejor dicho.

A: Y... a la profesora que explica tan... tan bien y que es tan amorosa con todos, que... uno le pregunta si no entiende y ella dice... este... “sí, dice tal cosa”. Y a veces vamos por la pregunta y “esta parte no entendí”, y ella dice “pero dice tal... esto”. Ella dice la palabra y una va... y la escribe.

E: Ella te aclara la duda...

A: Claro, ella te aclara todo.

E: Y si lo tuvieras que comparar con las otras materias, ¿no? ¿Qué cosas encontrarías diferentes y qué cosas encontrarías parecidas?... ¿Qué diferencias y semejanzas encontrarías vos entre Inglés y el resto de las materias?

Silencio

E: Vos te imaginás, acá tenés Inglés y acá tenés todas las materias. ¿Qué cosa encontrarías diferente en Inglés que no hay en las otras materias, por ejemplo?

A: Eh... que no hay... eh, en Matemáticas, eh... es una de las materias que más me cuesta a mí, pero... yo creo que no tiene nada de... que no se asocia con... con Inglés, porque por ejemplo las otras, Biología, Anatomía, eh... sí están asociadas. Porque, por ahí, la profesora de Inglés nos da un cuerpo humano, que es de Anatomía, y... está asociado con...

E: Con la materia propiamente...

A: Con la materia de Inglés

E: Claro

A: Tenés que ponerle todos los nombres en Inglés y es un cuerpo humano y... y Biología, bueno, las células que también todo...

E: Sí, y ¿hay algo que a vos te pase en Inglés que no te pasa en las otras materias? ¿Algo que vos sientas en la clase de Inglés y que en las otras materias no se te da?

A: El entender, decís vos, con la de Matemáticas. Matemáticas no entendí nunca, hasta ahora mismo, yo, tuve prueba el jueves y estuve ahí sentada y, por más que le daba vueltas y le daba vueltas, no podía entender el primer punto y... si no hacía el primero no llegaba al segundo y así no iba llegando... tuve que abandonar y me levanté y me fui porque era una hora perdida sin hacer nada, Y no me pasa en las otras materias. Después todas las otras materias, yo... entiendo

E: Incluyendo Inglés

A: Incluyendo Inglés

E: Entendés todo perfecto

A: Re bien

E: Ok. ¿Tenés ganas de participar en la clase de Inglés?

A: Sí, sí, sí.

E: ¿Te gusta participar?

A: Sí, me gusta.

E: Y... ¿Pasó alguna vez en la clase que tuviste necesidad de hacer una pregunta y no te animaste a hacerla? ¿Por ejemplo a principio de año?

A: Sí, sí. Sí, me quedaba con las dudas. Y, a veces me quedaba sin completar y después le preguntaba a mis compañeras. Pero... era porque todavía no la conocía bien a la profesora

y no tenía, eh... confianza, como... Después la fui conociendo, conociendo, y ahora no, ya no... ya... Le pregunto todo lo que necesito.

E: ¿Y en las otras materias te pasaba lo mismo? ¿Qué, por ahí, tenías dudas y no te animabas a preguntar?

A: Y sí, y..., por ahí y... en Matemática me sigue pasando. Que no le pregunto porque..., que sé yo... “chicos ya les expliqué”...

E: Esa inseguridad que tenés justo en esa materia. ¿Y cuando empezaste a tener Inglés como te sentías con respecto a tu profesora, con respecto a tus compañeros...?

A: El primer día era conocer porque... era saber... ella... Era la primera vez que nos veíamos y mis compañeros también. Yo empecé tarde, casi eh... la última semana de Marzo. Ellos ya se conocían.

E: Claro, vos viniste como “la nueva”...

A: Yo, vine como nueva. Sí, la primer semana de Abril, creo que fue, o la última de Marzo. Y bueno, sí, ellos ya se conocían y yo era nueva para todo y entonces... Bueno, vine con esa idea de ver y... estaba muy callada y mirando... como reconociendo ¿no?, todo el ambiente, el panorama, la gente...

E: ¿Cómo tanteando?

A: Claro, porque vine... voy a ver que... que ir a estudiar, así, con esta edad que uno tiene y... qué es estudiar cuando uno es grande ¿no? Y bueno...

E: ¿Vos habías tenido Inglés antes?

A: No, nunca, porque yo hice el primario en el campo, en el Chaco. Y después eh... mi misma maestra de tercer grado me llevó con ella, a vivir con ella a la ciudad de... de Presidente Roque Sanz Peña, que es en el Chaco también... y ella era maestra, y... me llevó como para que yo la acompañe porque era rural. Yo vivía en la ciudad y tenía que ir al campo. Así que yo la acompañaba todos los días en el auto y así me quedé a vivir con ella hasta que tuvo su hijo. Y terminé, eh... por ejemplo yo fui a los nueve años a primer grado

porque no me mandaron antes. Y... bueno, me fui a vivir con ella y ella me empezó a hacer estudiar. Yo tuve la oportunidad de estudiar lo que yo quería y no estudié porque no me gustaba estudiar. Y ahora que ya soy grande me arrepiento...

E: Bueno, pero estás haciendo la escuela secundaria...

A: ... de haber perdido la oportunidad pero bueno, ahora, me dan una segunda oportunidad...

E: ...y la estás aprovechando

A: Y la estoy aprovechando, sí.

E: Sí, como no. Entonces no habías tenido ninguna experiencia absoluta con respecto a aprender inglés

A: No

E: Nada de nada

A: No, más que ver a mis hijos que luchaban con su tarea de Inglés, también, en la primaria. Tengo uno de 25, otro de 24 y uno de 5.

E: Justamente eso te quería preguntar. La profe, a veces les manda tarea para el hogar.

A: Claro

E: Cuando tenés una tarea para hacer vos sola en casa...

A: Sí

E: ¿Cómo te manejas?

A: Eh, por internet. Mis hijos me enseñaron porque ellos se van a las cuatro de la mañana y vuelven a las siete de la tarde. Nadie me puede ayudar, entonces yo, diccionario...eh... que tengo diccionario inglés-español, después internet...

E: Bien

A: Digo, pongo como ellos me enseñaron porque tampoco sabía usar la computadora. Nunca le había dado bolilla...

E: Pero muy bien, mira que modernizada que estás...

A: Sí, y ahora la profe, eh... de sociales, la de lengua nos dice “chicos, tienen que... que empezar”. Bueno, lo intenté y me gusta, porque pongo ahí que quiero y ya salta

E: Y con eso vas haciendo la tarea...

A: Y... con eso voy haciendo la tarea si...

E: Es algo que te enseñaron tus hijos.

A: Mis hijos

E: Bien, bien. O sea que tus hijos, no sólo han tenido Inglés, sino que están muy cancheros con el tema de computación y te han podido transmitir...

A: ...con computación, sí...

E: Te han podido transmitir todas estas cuestiones de la computadora como para que vos la uses como recurso

A: Sí, sí. Yo saco muchas tareas de ahí.

E: Muy bien

A: Porque otra no me queda. Tengo el de 5, que no me puede ayudar y... y los más grandes que van a trabajar y mi marido que... que está igual que yo cuando no iba a la escuela

E: Y más allá de la tarea y de lo que vos hacés acá en la escuela con el inglés, ¿vos tenés contacto con el idioma inglés aparte de lo de la escuela? ¿Escuchás música en inglés? ¿Mirás películas o alguna serie en inglés?

A: Miro películas en inglés, pero nunca llego a... a las letras. Casi siempre me falta la última estrofa de poder leer...

E: ¿El subtítulo decís?

A: Sí. Rápido así... Las letras de las películas, y a veces me pierdo las partes últimas

E: O sea que música en inglés no escuchás...

A: Sí, sí. Escucho en inglés

E: Ah, sí, ¿escuchás?

A: También, sí. Los Guns'n Roses, eh... sí varios

E: Escuchás música en inglés y ¿te interesa eso de poder entender una letra, quizá, de alguna canción?

A: Y quizás sí... eh... hubo un tiempo que... que cantaban los chicos estos de "Operación Triunfo"...

E: Sí, me acuerdo

A: Que cantaban en inglés y en castellano, las pasaban a castellano

E: Sí

A: Y yo tengo todos los c ds

E: Las versiones...

A: Tengo todas las versiones

E: ... en inglés y en español

A: En inglés y en español

E: Está bueno porque así sabés de qué trata

A: Claro, qué quiere decir

E: De qué trata...

A: ... que decía la canción

E: ... esa letra que por ahí a vos te gustaba tanto, ¿no?

A: Claro, sí

E: También. Así que mirás series o películas en inglés...

A: Miro películas en inglés

E: ¿Y en internet? ¿Te metés en alguna página, así, en inglés, por curiosidad? ¿Te da curiosidad meterte en alguna página que esté en inglés aparte de ser para la tarea?

A: A buscar, no a buscar nada más

E: Buscar para la tarea

A: Buscar para la tarea, nada más

E: Bueno, ya vamos terminando. ¿En qué crees que puede servirte aprender inglés acá en la escuela, para tu futuro? ¿Vos que creés que te puede servir de todo esto?

A: Y... el inglés es una de las... de... cuando uno va a llenar un formulario y... ahí ponen... tenés el secundario que es re importante tener completo, el estudio completo y saber inglés o otros idiomas. Porque le pasó a mi hijo que quiso entrar a trabajar en el hotel Hyatt y...

E: Fundamental

A: ... si no sabe inglés... y él no terminó inglés. Él estuvo acá en Denver haciendo el curso, pero él no lo terminó, así que no tiene un... un papel que diga... un certificado que él sabe algo. Entonces le piden el certificado de inglés y... no lo tiene y no pudo entrar, así que...

E: Y eso que vos aprendés acá en la escuela, que no te va a dar un certificado específico de inglés, ¿vos creés que te va a servir para tu futuro?

A: Yo creo que sí

E: ¿Sí? ¿En qué creés que te puede llegar a servir para tu futuro?

A: Y... en los trabajos, en los trabajos. Más yo tengo ya la mirada puesta en el tercer año y... y seguir.

E: Muy bien

A: Yo tengo... ya me veo trabajando en un hospital o haciendo una ecografía, una mamografía, un rayos

E: Claro

A: Siempre soñé ser enfermera, pero hoy tengo para elegir. Antes era enfermería y nada más.

E: Ahora hay un montón de carreras

A: Ahora hay un montón de carreras, así que... y bueno yo tengo ya... puesto eso de que voy a estar en algún hospital... siempre en algo de salud

E: Vas a continuar con tus estudios, ¿y vos creés que inglés te va a servir para continuar?

A: Inglés me va a servir porque... si bien en los hospitales llega gente de todos lados y hay personas que no saben hablar eh... eh, castellano, por ejemplo

E: Si estás en un hospital en Capital...

A: y en un hospital... me va a servir, me va a servir, sí

E: A ver, acá, está pregunta si querés la contestás y si no querés, no. ¿Qué te gusta y qué no te gusta de la clase de Inglés hasta ahora?

A: No hay cosas que no me gusten

E: ¿No? Todo te gusta

A: Todo me gusta

E: Está. No le cambiarías nada a la clase

A: No le cambiaría nada. Y... incluso la profesora no le cambiaría

E: Todos están re contentos porque la profesora es una maravilla

A: Me gustaría, me gustaría que ella sea hasta tercer año nuestra. ¿Va a ser?

E: Va a ser, seguramente. Y la última pregunta. ¿Vos que opinás del inglés? Así como idioma, en general. ¿Qué opinás del inglés?

A: Y... ¿qué opino? Y, mi opinión es que cada vez acá, en la Argentina, hay más cosas de inglés, en inglés, que en castellano. Hasta los nombres de los negocios, hasta los nombres de las cosas que comemos...

E: Sí

A: ¿No? Y, siempre le digo yo al kiosquero: “ya nos estamos volviendo ingleses”. Porque sí... es una invasión de cosas en inglés. Y bueno, quizá sea para que nos actualicemos y... y... bueno estemos, más o menos, al tanto del inglés..

E: De todo eso, seamos más globales

A: Sí. Es siempre para bien

ENTREVISTA NÚMERO 3 (pista 2, min. 00:00-12:44)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 22-11-11 HORA: 19: 40 DURACIÓN: 12 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: SANTIAGO

BARRIO: SANTA ROSA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 22

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: PROMOTOR DE SALUD

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: La primera pregunta es ¿qué idea te vino a la mente cuando te enteraste de que tenías Inglés acá en la secundaria?

Alumno: Y... que iba a ser un poco más avanzado, pero no. Lamentablemente, en la primar... hasta en la terciaria que mi hermana estuvo, en Inglés siguen con lo básico: el verbo *to be*, el verbo *can*. Y eso... o sea, a mi me gusta mucho Inglés, pero para aprenderlo más avanzado

E: Vos tuviste experiencia en Inglés en la escuela primaria

A: Sí. Primaria y secundarias, en las que yo estuve

E: Claro, vos ya tenés experiencia

A: Sí, bastante. Me gusta mucho el Inglés por el tema de...de que además... una, saber expresarme en inglés porque mucho no me sé expresar, y otra para aprender algunas cosas. Porque la gran mayoría de las cosas que yo busco en inglés, las tengo que buscar en el diccionario

E: Claro

A: Las básicas que es... el verbo *to be*, el verbo *can* y las demás cosas como... eh, los nombres de los familiares y las cosas básicas las tengo ya recaladas, de cuantos años... ya con este va el séptimo año que vengo la primaria

E: La... secundaria

A: Es la segunda vez... primer año

E: Claro. O sea que tu expectativa era que fuera más avanzado...

A: Sí

E: ... pero no se te cumplió eso

A: No

E: ¿Y qué se te cumplió de expectativa, por ejemplo?

A: Y... lamentablemente, no me gustó pero como tengo que hacerlo lo hago.

E: Está

A: Porque realmente yo pensé... porque esto yo lo tuve en la primaria. Estuve en séptimo... año con lo mismo. Supuestamente me habían dicho que la secundaria iba a ser un paso mucho más alto, pero sigue siendo lo mismo.

E: En Inglés ¿A pesar de que acá lo ven con respecto a... en función a la salud, que ves vocabulario específico que tiene que ver con la salud?

A: Sí, a la salud, puede ser. Esto lo vi yo también en la primaria y en la otra secundaria que no tiene nada que ver con la salud. Porque el Inglés que yo tuve fue variado en todo sentido. No solamente fue... como en algunos lugares, los países nomás. Porque en la primaria fueron los países nomás

E: Sí

A: Pero en las varias secundarias que tuve, en la primaria, en la primera vez que estuve en la secundaria, que fue en una escuela, ahí, en Pico de Oro, ahí sí fue variado. Ahí hablamos del aeropuerto, como estamos hablando acá de salud y hablamos sobre las plantas. Fue variado, ahí sí me gustó. Porque nos dieron libros, o sea, fue algo mucho mejor. Pero lamentablemente el inglés, como yo lo entiendo, siempre va a seguir en lo básico

E: Claro

A: No pasa de ahí.

E: ¿Y qué diferencias ves vos entre Inglés y las otras materias?

A: La única materia que veo la diferencia porque... es Biología. Después, las demás, tienen lo mismo.

E: Sentís que estás viendo... repitiendo los contenidos

A: Sí. No, no solamente eso, sino que los contenidos que yo tengo acá... yo tengo las carpetas de lo que realicé, es lo mismo

E: ¿Exactamente lo mismo?

A: Es exacta, eh... la profesora de historia que me dio sobre los nómades y sedentarios... yo eso lo tengo de noveno. Yo traje mi trabajo de noveno, fui y la hablé a la profesora y me dijo que era lo mismo.

E: Claro

A: Y se repite lo mismo, o sea, como si fuera que estoy en la primaria. A mí, mis compañeros me dicen que soy re inteligente. No es que soy re inteligente porque sino, no estaría acá. Ya estaría ejerciendo...

E: Bueno pero a veces pasa...

A: Pero pasa. La cuestión es que, a mí, cuando no me gusta... no hago nada

E: Está

A: Ese es el tema. Por eso yo nunca paso de año, porque si repiten lo mismo yo no le pongo ganas. La única materia que le pongo ganas es en Biología porque nunca la tuve.

E: Claro

A: Después las demás materias sí las tuve

E: O sea que vos necesitás renovar contenidos

A: Quiero renovar porque si el contenido es el mismo no me gusta. Porque es lo mismo que leer un libro un montón de veces. Llega un momento que aburre

E: Claro se convierte en un trámite

A: Sí... y además yo he pasado a segundo año del Polimodal en varias ocasiones y sigue siendo lo mismo, no cambia. Tiene un solo tema nuevo pero después es lo mismo

E: Y más allá de los contenidos, ¿vos, en la clase de Inglés, cómo te sentís con respecto a tu profesora y a tus compañeros?

A: Me siento a la vez bien y a la vez mal porque... una bien porque los ayudo y otra mal porque yo no aprendo nada nuevo. O sea, sigue siendo lo básico y es lo que sé. Si yo me quiero expresar en inglés con una persona que habla Inglés, hay cosas que él me puede decir y yo voy a decir “no entiendo”

E: Claro...

A: Ese es el tema

E: Sentís cierta frustración con respecto a eso...

A: Sí, eso es verdad. Por eso yo, si paso a segundo, me voy a anotar en un curso para hacer Inglés y... pasa que yo el tema, eh... me gusta mucho computación, y eso, justamente va todo en inglés

E: Claro

A: Casi el 70%, es inglés en computación y por eso también quiero aprender. Por eso si paso a segundo me voy a anotar en un curso Inglés, o sea avanzado

E: ¿Participás en la clase de Inglés?

A: Sí, participo porque a la vez, eh... me gusta porque ayudo a los compañeros. Como recién estábamos haciendo un trabajito, la compañera... los compañeros me preguntaron todo a mí, los de mi grupo me preguntan siempre a mí. No solamente en Inglés, sino en las demás materias por el tema de que yo soy... bueno los profesores a mí siempre me dijeron que yo soy de mente abierta. El tema es que como lo vi tantas veces lo comprendo mucho más. Por eso tengo más fluidez en algunos temas

E: Estás hecho un especialista

A: Sí. Además me dijeron que puedo ser sicólogo y no me gusta

E: Bueno, eso lo vas a ir viendo de a poquito

A: Lo que pasa es que no me gusta ser sicólogo por el tema de que yo he visto varios sicólogos y hasta yo analicé a los sicólogos en varias... porque yo tuve sicólogo desde chico por un trauma. Eh... yo estuve analizando a varios sicólogos y ellos tienen el tema de ser sicólogo es que tenés el peso que le sacás a las personas y después ¿a quién se lo pasas? Ese es el tema, por eso no me gusta.

E: Debe ser difícil. Yo no tengo mucha idea pero debe ser difícil

A: Pasa que cuando sos sicólogo tenés que tener mucho tiempo de la otra persona lo que te cuenta. Ese es el tema. Y se llena, se llena. Va a llegar un día que explotás y contás todo.

E: ¿Y alguna vez te pasó en la clase de Inglés que quisiste preguntar algo y no te animaste a preguntar?

A: No. Fui a preguntar algo y no me contestaron la pregunta que yo hice

E: Ah. ¿Y no lo planteaste?

A: Lo planteé con la profe, igual que con varias materias pero no me quieren responder. No sé porqué. Será porque no... eh... o sea, fue una pregunta muy avanzada quizá o... no sé, no me quieren responder. Me ha pasado con varias materias, y no solamente acá, sino en varios lugares. Y también tengo frustración con los profesores porque noto que los profesores, a la vez, tampoco me quieren ayudar por el tema de que yo sé bastante en estos temas. Con el de matemática |tengo frustración porque él me lleva la contra. No me ayuda. Él no me ayuda Ya se lo dije a él en| le dije a él...

E: Está

E: Lo hablaste...

A: == [ac] lo hablé con él | no me sirvió |lo hablé con la directora | lo habló con él y sigue igual || Estábamos haciendo un trabajo y había un tema que como era sin carpeta/| para él iba con nota/| pero lo podíamos hacer con los compañeros/|yo me olvidé como se hacía |unos símbolos que eran más y menos pero | significaba como una ley de costado \ y:: a él le podíamos preguntar|[ac] yo le pregunto cómo era se...- | porque no me acordaba cuál era el más cuál era el menos [ac] me dice vos tenés que saberlo

E: ah::

A: ah sí| listo gracias || cuando estaba haciendo viene y me dice disculpá [ac] no| ta bien gracias | yo tengo que saberlo | directamente yo también se lo corté|| porque:: | yo tengo el que || si me hacés la contra yo ya ahí te corto | no tengo amistad con vos ni | ni voy a tener porque vos me podés| ahora decir bien pero después también te podés dar vuelta || ese es el tema || (????) con el profesor de matemática porque él | primero me echó bardo y después vino a hacerse el ||y eso es un vuelta y vuelta y eso es lo que no me gusta

E: eso no te gusta | y cuando la profesora Mariana les manda tarea | algunas veces les manda tarea

A: =sí |bastante=

E: =¿vos cómo te manejas con la tarea en tu casa?=-

A: en mi casa| no la hago || nunca hago tarea en mi casa por el tema de que tengo mucho trabajo en mi casa || cuando me pongo a hacer es cuando estoy libre | y casi nunca estoy libre | una por el tema del trabajo | que estoy buscando trabajo

E: sí

A: y otra que en mi casa estamos construyendo todavía mi casa | la parte de a...-

E: y|¿cómo hacés con la tarea? =¿la terminás haciendo acá en algún espacio de tiempo?=-

A: =la gran mayoría | la gra...- = || no la gran mayoría | casi siempre con los profesores siempre la hacemos en clase/||

E: sí\

A: eh:: | y la tarea que no | que todavía no terminé | la termino acá en el recreo/ o mientras tanto cuando los profesores hablan/

E: claro | =la vas haciendo=

A: =que= | que a los profesores les demostré/ | mientras yo estoy haciendo la tarea también escucho || tengo esa cualidad con|| mucho no me creen | pero:: [ac] acá a los profesores les

demonstré porque ellos empezaron a hablar/| y después me preguntaron | “¿qué dije?” | y yo les dije | y porque tengo eso me...- soy:: metido ||

E: mhm =tenés=

A: =qué pasa escucho=

E: capacidad para escuchar y hacer la tarea al mismo tiempo

A: == sí

E: muy bien | eso es todo una habilidad | yo no lo puedo hacer [risa]

A: == lo que pasa es que soy metido en todo | le digo más | eh:: | en otras escuelas cuando problemas con:: mis amigos | yo ya no los tendría como compañeros sino como amigos/ | tenían problemas con los profesores y yo me metía | a defender a mis compañeros

E: mhm

A: siempre fui metido por demás | tengo eso por mi viejo pero:: yo ahora ya me estoy | pero por el tema de que también me juega en contra/| también ahora lo estoy viendo y ||

E: tratás de medir

A: sí porque:: | pasa que a veces ser metido también te juega en contra el hecho afectivo || y se nota

E: Y| en tu casa ¿no? | cuando estás fuera de la escuela | ¿tenés contacto con el idioma inglés? | no sé | ¿escuchás música en inglés? | ¿o mirás películas en inglés?| =¿te gusta eso?=
A: =sí= porque a la vez también presto atención al inglés y a la traducción

E: claro

A: entonces de paso también comprendo

E: te gusta eso

A: sí

E: =¿y escuchás música en inglés también? =¿qué grupo por ejemplo?

A: =sí sí= eh:: | no tengo un grupo específico | escucho de todo un poco

E: mhm |¿y te gusta prestarle atención a la letra/ | =para ver que entendés::?=

A: =sí | busco= | después busco qué significa así en castellano/|| como algunos temas | como muchos dicen que son satánicos pero [ac] realmente yo los escuché en castellano/ y son canciones de amor

E: la mayoría

A: y:: o sea | después de paso yo | eh conjugo las palabras del castellano con el inglés y entonces voy de paso también entiendo

E: claro

A: entonces por eso | o sea | me gusta el inglés por el tema de que | la gran mayoría de las películas que yo veo | [ac] porque me gusta ver muchas películas yo las veo en el cyber y son todas en inglés

E: claro

A: entonces | es un problema ver el subtítulo y ver la película | entonces como me gustaría aprender inglés a la vez ver la película tranquilo

E: =y entender=

A: = sí=

E: sin tener que ver el subtítulo

A: lo que pasa es que tenés que leer abajo/| las letras | es un tema

E: eso cuesta | y:: | en el | ¿en internet te metés para ver páginas en inglés por curiosidad?

A: =sí =

E: =te da curiosidad\=

A: sí | tengo | eh:: | no solamente por curiosidad sino que a veces me aparecen cosas (???)
entonces investigo | qué | qué dice

E: claro

A: algunas veces son solicitudes:: | otras son | que venden cosas::

E: sí hay mucha publicidad

A: también en el msn me envían cosas en inglés porque tengo amigos en Estados Unidos |
en varios países

E: ¡ah::! ¡qué interesante! | ¿chateás con algún chico de estados unidos/? | o chica

A: personas | sí | varias

E: ¿y te manejas bien con el idioma chateando en inglés/?

A: no | yo busco el diccionario

E: está

A : porque la gran | o sea | estoy muy básico yo

E: claro

A: == sé cuando dice la | eh:: | eh nosotros | algunos verbos pero realmente no comprendo
algunas cosas y tengo que buscar con el diccionario eh | en internet

E: pero te animás

A: sí

E: a chatear en inglés

A: sí sí sí

E: bueno perfecto | perfecto Carlos | una última pregunta y ya te devuelvo

A: bueno

E ¿en qué creés que te puede servir el inglés de la escuela en el futuro?

A: y:: | en el futuro | una de las tantas sería en algún trabajo donde justamente trate sobre inglés| que hoy en día casi todo se:| en varios trabajos está la computadora/| y por ahí ese es el tema | pasa que en los trabajos donde yo estuve se usó la computadora

E: claro

A: como promotor de salud | se usó la computadora y hay muchos eh:: | elementos médic...- | o sea la medicina en algunos casos está en inglés | o en otros idiomas

E: claro

A: o sea | el inglés es el más básico de todos | aparece siempre | por eso me gustaría

E: =perfecto, Carlos=

A: =donde más aparece=

E: bueno | vos crees que te va a servir para eso puntualmente

A: sí | no solamente para eso sino también | eh ¿cómo se dice? para conocer también con otras personas que hablen inglés | porque hay eh:: | acá hay en el gran Buenos Aires hay personas de otros países| y el inglés es el que más se habla | y:: | le digo más | yo voy | eh | hay un bar acá cerca | que abre los fines de semana/

E: sí

A: y encontré varias personas que no eran de acá | =que hablaban inglés=

E: =ah | mirá | ¿acá en Varela/?=

A: =sí =

E: =mirá vos=

A: ==que me invitó él a jugar al pool | sabe que yo estaba jugando pero me dijo si podía jugar y yo le dije que sí | ya de paso empezamos a hablar | sería una de las tantas | saber

expresarme | y no hacer que esa persona se enoje conmigo | o no entienda lo que yo quiero explicar | es para evitar también problemas | es un tema

ENTREVISTA NÚMERO 4 (pista 3, min. 00:00-17:11)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 25-11-11 HORA: 18:50 DURACIÓN: 17 minutos

LUGAR: AULA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: VANESA

BARRIO: SAN NICOLÁS (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 50

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: MAESTRANZA EN UN SANTUARIO DE RETIROS ESPIRITUALES

TRANSCRIPCIÓN

ENTREVISTADORA: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria de adultos?

ALUMNA: (le) la primera idea =que me =

E: =¿qué fue lo primero que te vino a la cabeza?|= cuando te dijeron “vas a tener inglés en primer año”

A: ¡qué suerte que mi hijo eh estudió! | y que tiene una idea | y que me puede ayudar y que importante es inglés porque:: es uno de los idiomas que más | se difunde en todo el mundo digo | o sea se usa | incluso en mi trabajo también que hay gente que viene del extranjero | alemanes que hablan inglés | porque

E: ==claro porque ahí en el Shönstatt van muchos =turistas=

A: =cla::ro= | van muchos turistas | entonces por ahí quizá | con que sea | no hablando perfectamente pero teniendo alguna palabra uno | eh puede | sentirse mejor

E: claro = te podés manejar mejor=

A: =cla::ro=

E: ¿habías tenido inglés anteriormente? | ¿habías estudiado inglés en la escuela o en alguna otra parte que no sea la escuela?

A: no porque yo | estuve hasta séptimo grado del de antes | que no había inglés

E: claro

A: y la secundaria | o sea dejé el séptimo grado y ya después no estudié más | me dediqué a trabajar y:: | después formé mi familia/

E: y cuando empezaste primero ¿qué diferencias notaste estudiar inglés propiamente dicho y estudiar las otras materias?

A: <pausa> y bueno | que las otras materias yo leo | veo | y entiendo lo que leo | pero en inglés no es lo mismo | en inglés yo me estoy manejando con un idioma que no sé | es como algo nuevo |eh:: | bah todo es nuevo para el estudiante de secundaria pero el inglés es más | porque uno no lo entiende | es como | eh:: | cuando el alemán viene a | a nuestro país o | el turista |y nosotros hablamos ellos también se sienten descolocados con nuestro idioma | y a nosotros nos parece tan natural | tan normal tan | tan claro | porque lo sabemos de nacimiento | desde que | nos van formando ¿no?

E: ¿y vos te sentís en algún momento descolocada?

A: eh:: | y | me parece difícil | me parece difícil porque también me doy que cuenta que los chicos que tienen preparación de inglés en la secundaria | no saben hablar inglés | entonces yo | que vengo de no haber tenido nunca | ninguna:: clase | eh:: | obvio que me va a parecer | rarísimo a pesar de que uno tiene conocimiento de tanto ver tele | de tanto ver | eh:: | palabras como dice| eh:: | la profesora ang...- anglicismos ¿no?

E: ah sí | =anglicismos=

A: =claro=| uno los va incorporando | que se sigue incorporando todos los años a nuestro idioma | como dicen *shopping* y muchos otros | nombres que son extranjeros | eh:: | y:: | pero igual el idioma en sí | te das cuenta cuando vos ves una película | que te quedás como por la mitad | porque querés ver | ver la película | y al mismo tiempo | eh las | leer | no es lo mismo | cuesta| es como que te | no te podés concentrar en las dos cosas | se te pasa ya una frase | pasa de largo| y eso me gustaría | porque yo veo que mi hijo sabe inglés | y él a veces se está riendo | y no necesita leer nada | porque ya sabe

E: =claro=

A: =está con la computadora= | y está viendo de espalda | porque le gusta mucho las series extranjeras

E: y en la clase de inglés ¿vos como te sentís con respecto a la profesora, con respecto a los compañeros? | dentro de la clase de inglés ¿no?

A: dentro de la clase de inglés |n...- | me siento como todos los demás | con las mismas eh dudas| expectativas | y | y con los | mm | también eh:: | la profesora muy muy dulce | muy paciente | no es demasiado exigente | es exigente en la prolijidad | me doy cuenta | a ella le gusta que no tengas faltas de ortografía | que tratemos de | que si lo hacemos lo hagamos sin faltas de ortografía | y eso es lo que más nos cuesta | porque a veces tenemos faltas de ortografía en nuestra lengua así que imaginate en el inglés

E: ¿y cuando empezaste tenías muchas expectativas?

A: ¿de inglés?

E: sí | con respecto a la clase de inglés

A: eh:: |sí | yo pienso que hasta que termine tercer año | eh:: | pienso que voy a tener una noción de inglés | porque aparte nosotros somos grandes | estamos más capacitados para aprender | o por ahí prestamos más atención | quizá los chicos también | eh:: | tienen muchos años de inglés | pero | a veces |eh:: | no le prestan mucha atención || si no les gusta | si les gusta sí | porque por ahí les sirve para los videos | para esas cosas sí les sirve | sino no | porque sino tendrían que aprender con tantos años de | ¿no?

E: =claro=

A: =que tienen= | porque hay muchas escuelas que desde primaria estudian inglés |ta bien que son algunas privadas | ¿no?

E: algunos que por ahí no aprovechan

A: claro | no aprovechan bien | yo quiero aprovecharlo bien porque dicen que:: | que es muy bueno saber inglés

E: ¿tenés ganas cuando estás en la clase de inglés de participar?

A: bueno | eso es un tema | somos casi todos la mayoría tímidos | en ese sentido | tenemos miedo a equivocarnos o a pronunciar mal

E: ¿en las otras clases les pasa lo mismo? | ¿o solamente en la clase de inglés? | es que tenés miedo de participar por...-

A: no no no | es que eh:: la | no | par..- | en las otras clases si no lo sé | no no digo por decir | para ver si es cierto | tengo que estar segura de que sé lo que estoy diciendo | sino no | pero lo que más me cuesta es pronunciar porque | como se escribe de una manera pero yo lo veo | por ejemplo en la frase eh:: | *ar* | se escribe *are* y yo decía *are* y no era *are* | *ar* |

E: claro

A: yo (????) la profesora como lo dice | y es hermoso como suena | pero a mí no me suena lo mismo cuando yo lo digo | porque yo parece que lo estoy | como arrancando de [risas] viste que

me cuesta

E: claro | cuesta empezar

A: claro | yo lo leo | lo leo como lo leo así | y | es un desastre como suena leído | interpretado como ella lo sabe | lo lee y es hermoso | me gusta

E: y:: ¿te han mandado para hacer tarea para tu casa?\

A: sí

E: ¿cómo afrontaste la tarea de inglés en tu casa?

A: ¿sola?\

E: estando vos sola en tu casa sin tener la ayuda de la profe | ¿no? | ¿cómo hiciste? | ¿pediste ayuda a alguien? | ¿te manejaste sola con la carpeta?

A: bueno | eh:: | me manejé con la carpeta mucho | porque eh:: | con las clases chiquitas | por ejemplo *el las los están* | que todo ya lo habíamos copiado | eso aparte | en la | en el | porque la profesora dijo “todo lo que a ustedes les sirva cópienlo para después” | eh | costó un poco lo del cuerpo humano | pero ya también habíamos hecho otro trabajito donde teníamos ya | ehm:: | ¿cómo es? | eh | las partes del cuerpo humano/ | en inglés y en castellano | entonces cuando dio el otro trabajo del cuerpo humano | ya algunos sacamos de ahí | y otras cosas sí le pregunté a mi hijo

E: ah le consultás a tu hijo también

A: pero él sabe mucho | pero él no me quiere | eh | no me quiere decir | eh no me quiere ayudar porque él no es profesor | él estudió para él | que yo tengo que estudiar con la profesora mía

E: ¡qué estricto!

A: sí | es estricto | bueno tiene razón | él no estudió tanto como para enseñarme a mí | y aparte | es como que los chicos | eh:: | un poco | se burlan de que una quiera estudiar | a ellos les causa gracia | =porque=

E: =¿por qué?=
=

A: porque piensan que no vamos a aprender nunca | no no me | no me tienen fe que voy a aprender | no me | ahora recién que voy a | estoy | tengo buenas notas y creo que voy a pasar están creyendo = en mí =

E: =claro =| vos se lo vas a estar demostrando muy pronto | cuando pases a segundo

A: pero es inevitable pedir ayuda | no es una cosa | ah:. | en cualquier cosa uno pide uno pide ayuda | en el trabajo | y en la tarea también

E: los alumnos adolescentes y los niños también necesitan ayuda | [????] | los adultos también

A: sí | tenemos internet | pero internet hay que saber usarlo | no es que uno prende la computadora y dice bueno obvio | eso ya está todo para mí | no | a veces yo tengo tarea que | que busco en internet y me salen hojas y hojas y hojas | ¿y dónde está la respuesta que yo quiero? | la tengo que buscar ahí | y encontrarla | y todo eso | no es fácil también

E: no es fácil para nadie | es verdad | ¿y vos tenés contacto con el inglés más allá de lo que ves acá en la escuela? | me hablaste de mirar películas | ¿te gusta mirar películas en inglés?\

A: sí | es que los canales de | los canales codificados | eh:: | casi siempre todas las películas son en inglés

E: sí

A: y las series | las series que nos gustan | [????] | todas esas series así | bueno | esas están en inglés | entonces | a veces de tanto mirarlas | uno a veces puede asociar la palabra | de tanto mirarlas | pero en realidad no es [????] de la tele | pero ya ahora | teniendo inglés acá | yo puedo ya asociar más

E: ¿y escuchás música en inglés?

A: <pausa> sí | tengo un cantante eh:: que me gusta | Lenny Kravitz

E: estuvo hace poco en la Argentina ¿no?

A: sí

E: así que te gusta escuchar música en inglés | mirar televisión | películas o series en inglés | ¿y en internet? | ¿buscás cosas en inglés en internet así que te den curiosidad en realidad?

A: no | en internet no | uso muy poco | no tengo tiempo | sólo específicamente para tareas de::

E: de la escuela

A: de la escuela o alguna cosa para inglés | es que me cuesta mucho traducir en inglés en internet

E: ¿y vos en que crees que te va a servir el inglés que vas a aprender acá en la secundaria en el futuro | para tu futuro?

A: y:: | a mí me gustaría tener | aspirar a un trabajo mejor | no porque mi trabajo lo considere que no es bueno | pero creo que estoy | capacitada como para tener un cargo de:: | por ejemplo | no sé | eh:: | no sólo de mucama | sino también puede ser recepcionista | o puedo ser mucama en un hotel de más categoría donde van muchos turistas/ | mm::

E: claro | uno siempre tiene que aspirar a algo mejor

A: claro

E: o supervisora

A: supervisora también porque yo tengo muchos años de saber y bueno | y:: | toda la formación de las monjas que te dan | es como que eso también cuenta

E: ¿y vos creés que aprender inglés en la secundaria te puede servir para mejorar tu situación laboral?\

A: yo creo que sí | que el inglés siempre sirve en el trabajo | hasta cuando uno trabaja en un shopping | vendiendo porque van turistas | los turistas vemos que están en todos lados |

E: claro

A: y eso vemos que es importante saber inglés | es muy importante || o para un viaje | podría llegar a poder viajar algún día | uno dice por qué no

E: =¿por qué no?=
A: =[????]=

E: y:: | con respecto a la clase propiamente dicha | ¿hay algo que no te guste de la clase? | ¿o qué cambiarías de la clase?

A: no para nada | yo estoy muy cómoda con la profesora | es una excelente persona | tiene mucha paciencia | es muy correcta y:: | nos pide la tarea como tiene que ser pero nos tiene mucha paciencia

E: más allá de la profesora | que todos dicen que es excelente y me consta porque yo la conozco | es muy buena profesora || ¿qué propondrías vos para la clase de inglés? | ¿algo diferente?

A: por ahí quizás eh:: | más cosas visuales | o sea láminas | algo viste más interesante | a veces el pizarrón es como muy:: | como que no llama la atención las palabras en el pizarrón | si ah más eh:: | como los libros que yo veo | que hay dibujitos que interpretan eh las cosas

E: un soporte más visual | más grafico

A: claro | porque por ahí al visualizar más | eh:: | me costaría menos | eh | armar las oraciones | todo eso porque | en sí por ahí la palabra sola sí | pero armar una oración me cuesta

E: mhm |y:: | para terminar | ¿qué opinás vos del inglés así | en general? | más allá de la escuela todo | el inglés | el idioma inglés | la cultura inglesa en general | ¿qué opinás vos?

A: y | bueno todos saben que |eh:: | que son países de grandes potencias | pero no elegiría vivir allá | no elegiría vivir allá porque | eh | no cambiaría mi tierra por nada |mi idioma ni nada | pero creo que mis hijos aspiran algún día a querer viajar | y yo creo que está bien porque es su futuro | yo no sé si ya pensaría en un futuro en irme | por ahí de paseo | ¿viste? | estaría ¿no? | pero me gusta me interesa la cultura de ellos porque eh | tuvieron mucha historia | mucha historia eh de guerras | eh de no sé | y que salieron adelante | ¿no? | y eso también | y ahora también que tenemos un contacto más directo de los presidentes eh |el presidente eh Obama con nuestra presidenta | es obvio que hay es como fortaleza en

nosotros porque más allá de que ahora estamos quizá bien necesitamos de ellos también porque | por algo dicen que es el primer mundo | pero sabemos que el idioma de ellos lo hablan en muchos otros países | entonces quiere decir que es muy importante saberlo

ENTREVISTA NÚMERO 5 (pista 4, min. 00:00- 12:39)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 29-11-11 HORA: 18:50 DURACIÓN: 12 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: JULIETA

BARRIO: LA CAÑADA (QUILMES)

EDAD: 42

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando vos te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria? <pausa> ¿qué fue lo primero que te vino a la cabeza?

Alumna: y pensé que iba a ser muy difícil como en la primaria no tuve inglés | se me hacía que se me iba a hacer muy difícil | pero sin embargo | se me hizo mucho más fácil que las otras materias

E: mirá vos

A: sí sí =sí=

E: =¿tenías alguna expectativa?=
A: no | no nada | eh como que me interesaba este aprender ¿viste? | aprender nada más porque siempre pensaba de eh| eh:: | ¿cómo te puedo decir las palabras nunca me iban a salir | viste que como te cuesta mucho hablar en inglés y | y no | era que yo quería aprender ¿viste? lo que significaban como veía siempre los libro de inglés | y decía ¿viste? | “¿cómo entiendo para leer esto así?” | y los chicos tenían inglés sí pero como yo no les podía ayudar veía los libros y |

E: ¿tus hijos?\

A: claro | claro tenían inglés y siempre decían “mamá tenemos inglés” | “aprobamos inglés” | y yo decía “¿cómo leen los libros” | me mostraban ¿viste? y cómo si| “no porque la profesora nos enseñaba eh | a pronunciar y ya después hacíamos las pruebas y | y nos va bien en inglés” dicen | dije “no | yo nunca voy a aprender | como yo en la primaria nunca tuve dije | no | no voy a aprender”

E: y sin embargo te diste cuenta/

A: y sin embargo me di cuenta que sí | que con la profesora esta | ella como nos explica todo ¿viste? | uno va aprendiendo rápido y | es como que es mucho más fácil ¿viste?

E: es decir que tenías expectativas |que al final resultaron ser mucho mejor/

A: claro

E: de lo que vos pensabas

A: claro | de lo que yo pensaba | yo dije no |”me voy a llevar | esta materia me la voy a llevar” | “porque cómo voy a entender lo que significan las palabras en inglés” |”y nunca voy a aprender ¿viste?” | y no | como la profesora nos empezó a explicar | empezó a hablar eso en inglés | ¿viste? | y siempre nos ayudaba un montón | eso ¿viste?

E: ¿y qué diferencia notás entre esta materia y las demás materias?

A: y por ejemplo matemática | se me hace medio difícil | matemática es una cosa que| es difícil mucho que | ¿cómo te puedo decir? | eh:: | para hacer matemática | me cuesta un montón | es como que| en el momento lo entiendo ¿viste? | y después del momento se me va y digo yo “¿cómo puedo hacer?” | y estoy horas y horas tratando de de hacer

E: en cambio con inglés no te resultó tan difícil

A: no | con inglés no | con inglés no | agarro el diccionario busco | y la profesora nos explica | “miren acá” | “ y fíjense que esta palabra significa esto” | y nos enseñó (?????) ¿viste? | después así ¿viste? y nos quedaba todas las palabras ¿viste? | ya enseguida | le agarré la mano | como que me interesó más inglés ¿viste?

E: y te enganchó

A: y me enganché ¿viste?

E: ¿cómo te sentís en la clase de inglés con respecto a la profesora y a tus compañeros?

A: bien | re bien | la profesora buenísima | no te digo | que cuando llegan los martes y (????) digo “voy porque tengo inglés” | y dice mi hijo | “y si vos no entendés nada de inglés” | “como que no” |”inglés entiendo mejor que las otras materias” | y me dice “¿en serio?” “sí” | “viste mami que no es difícil | vos siempre me decías ‘¿cómo entienden inglés?’” | “y ahora se te hace más difícil inglés a vos” [risas]

E: mirá vos

A: sí | buenísimo | porque empezamos con mi compañera la última vez el martes pasado | que la profesora dijo bueno | esta es la última | clase que les doy | les voy a hacer una prueba para que | hagan | una pruebita así nada más | que| para | para fijarse cómo

estábamos ¿viste? | y hagan en grupo ¿viste? | y en grupo empezamos a buscar | en las carpetas | donde teníamos | si alguna entendíamos | y así íbamos hablando con mi compañera y | íbamos resolviendo todas las | todas las palabras ¿viste? | después buscamos en el diccionario | la profesora decía “busquen en la carpeta | si algo no entienden | busquen en el diccionario” ¿viste? | y completábamos | creo que en diez minutos ya le (?????) y la profesora | “¡BIEN! | bien | veo que están bien porque hicieron rapidísimo”

E: ¡rapidísimo!

A: claro | y hay otras materias que | [risas] que las profesoras nos da | qué sé yo | tengo una hora y media/ | y la profe dice | “bueno bueno dale entreguen ya la hoja porque ya termina la hora” | y todavía estábamos por la mitad | y todavía no sabíamos cómo hacer la prueba ¿viste? |

E: =claro=

A: =nos costaba más= | eh | por ejemplo biología | todas esas cosas ¿viste? | que la profesora nos da a veces la segunda oportunidad y todo

E: ¿y te da ganas de participar en la clase de inglés? <pausa> ¿participás en la clase de inglés?

A: sí | a veces sí | a veces no ¿viste? | a veces hay algunos compañeros que ya | están más adelantados ¿viste? porque como que les interesa más y siempre pasan adelante y ya | empiezan a | decir “quiero pasar” y pasan | yo me fijo cómo | le digo a mis hijos | “¿cómo entienden!” “¿cómo rápido se levantan y hacen! ¿viste?” | por ejemplo | en otra materia a veces están dando vueltas y no | “pasá vos” | “pasá vos” | cuando es inglés ya pasan y | y contestan las preguntas | todo

E: vos tanto no te animás todavía

A: claro | tanto no me animo todavía [risas]

E: ¿y en algún momento tuviste dudas | quisiste preguntar algo | pero no te animaste en la clase de inglés?

A: eh:: | no | nunca tuve dudas | no | siempre hacemos en grupo así | y la profesora | te explica re bien | ¿viste? | ella | está siempre ¿viste? pendiente ella ahí | fijándose si algo no entendés | siempre te ayuda un montón ella

E: muy bien | y en el caso | porque la profesora les manda tarea

A: sí

E: para hacer tarea en la casa | cuando tuviste las primeras tareas para el hogar | ¿cómo te arreglaste para hacer a tarea sola en tu casa =sin la profesora no?/=

A: =no con= | si con la ayuda de mi hijo ¿viste? | mi hijo viste que tiene 10 años que

E: te ayudaron tus hijos

A : claro | (????) un montón | después vino mi sobrina también | que hace la secundaria y |y yo le decía “¿pero cómo busco en el diccionario para entender en inglés y en castellano?” | porque te decía “buscás en inglés y después lo pasas al castellano” la profesora ¿viste? “en la casa | yo quiero que me traigan hecho la |el trabajo que yo les doy | yo no les digo que hagan solos ni nada | si le...- | si les quieren ayudar los hijos lo...- | no me importa a mí | pero yo quiero el trabajo que me traigan para ver” ¿viste? cómo hacíamos nosotros | si | si podíamos hacer el |el trabajo |y sí le traíamos siempre el trabajo hecho y ella estaba re contenta | bien porque le traíamos el trabajo hecho

E: así que te ayudaban tus hijos

A: =claro sí=

E: =y vos= | ¿tenés contacto en tu casa o fuera de la escuela con el idioma inglés? | más allá de lo que te dan en la escuela | ¿mirás películas en inglés | o por ahí escuchás música en inglés?

A: sí | sí | películas en inglés sí | a mi marido no le gusta mucho ¿viste? pero | le digo yo “pero fijate en inglés le digo |que es igual | vos te fijás la imagen y te fijás lo...- eh | las palabras que dicen en inglés abajo y lo vas a entender” | dice “no” | dice mi marido | “no | a mí no me interesa porque yo no puedo mirar lo que dice en inglés y mirar la imagen” [risas]

E: ah:: | le cuesta leer el subtítulo

A: claro | claro

E: y a vos te gusta mirar películas en inglés

A: claro | mirar películas en inglés ¿viste? | o canciones que te pasan en inglés ¿viste?

E: ¿escuchás música en inglés?

A: sí

E: ¿algún grupo en particular?

A: no no | siempre que escucho algo así en inglés ¿viste?

E: te interesa | te da curiosidad

A: claro | sí | es como que le agarro| sí | el otro día escuchaba una música más o menos en inglés | es una música | eh | eh | como cumbia ¿viste?

E: sí

A: cantan en cumbia | pero ese tema lo hacían como en inglés ¿viste?

E: ah mirá vos

A: y era como que yo le agarraba ¿viste? porque sabía la canción en en | eh ¿cómo es? | en cumbia

E: la versión en castellano

A: claro la versión en castellano y lo entendía/ | entonces todo lo que él pasaba cantando en inglés yo sabía que la canción estaba cantando eso ¿viste?

E: claro

A: y me re gustó porque | porque lo cantaba en inglés |

E: ¡qué bien! | claro

A: y me re sonaba porque era un tema que yo lo escuchaba | = en castellano =

E: = en castellano = y cuando | no sé si usás internet | ¿te me metés en algún momento en internet para ver alguna página en inglés? | ¿te da curiosidad ver cosas en inglés en internet?

A: sí | sí | lo que pasa que mi hijo de 10 años me dice “mamá mamá si algo que no encontramos en el diccionario lo buscamos en internet” | y me empieza a mostrar | dice “vos así tenés que entrar en internet | buscás todo en inglés | y si vos querés saber qué significa en inglés | yo te busco en castellano” | y me enseña en la computadora | me dice | “mamá entrá acá | entrá buscá acá | todas las palabras qué vos querés saber | yo te pongo en castellano” | bueno | y me interesa | con el de diez años ¿viste? | estamos todo el día con la computadora | y buscamos en el diccionario | miramos en inglés | lo pasamos en castellano | de castellano a inglés | él me ayuda mu...- | “trae la carpeta ma que vamos a buscar todas las cosas que la profesora te manda a hacer en inglés”

E: re bien

A: sí

E: muy bien | es una gran ayuda

A: claro | si el de 10 | el pibe mío es | le interesa mucho a él ¿viste? | eh | buscar ¿viste? | y te ayuda a buscar en el diccionario y no encontraste algo | una pala...- | una palabra que vos no sabés | y te empieza a ayudar | te empieza a ayudar a buscar | y “mirá mamá | así se busca en inglés” | o baja los libros | porque tenemos cantidad de libros ¿viste? | y trae los libros de inglés y dice “mamá | esto tenés en la carpeta/ | significa en castellano esto” | y así empezamos a buscar

E: y | Miguelina | ¿vos en qué creés que te va a ayudar tener inglés ahora en la escuela secundaria para tu futuro? <pausa> ¿en qué te parece que para tu futuro te va a ayudar tener inglés ahora en la escuela secundaria?

A: <pausa> la verdad que no no pensé | no pensé nunca | pero yo digo | ¿qué sé yo? | que me encuentre en un trabajo y qué sé yo | y que me

E: claro

A: que me pregunten ¿viste? | “¿vos sabés algo de inglés?” | qué sé yo para un trabajo y | y que yo le diga “sí” | lo sé porque | hice la secundaria y aprendí un montón de cosas

E: claro

A: que me pidan ¿viste? | qué se yo | que haga algún trabajo | o que le traduzca a alguien | ¿viste? | que no entiende en castellano

E: = vos crees que te va a ayudar para el aspecto laboral =

A: = claro | me gustaría claro el aspecto laboral =

E: y | ¿qué te gusta y qué no te gusta de la clase de inglés? | ¿le cambiarías algo a la clase de inglés?

A: nnno | nada | nada porque | porque me encanta lo que es | cosas así de | de enfermería | todo lo que sea | y como la profesora nos trae mucho cosas así del cuerpo humano | todas esas cosas ¿viste? | y me interesa mucho ¿viste? aprender en inglés | todo lo que significa ¿viste? | del cuerpo humano

E: o sea que no le cambiarías nada

A: no nada | no le cambiaría nada porque me gusta un montón

E: y en general | ¿vos qué opinás del inglés?

A: <pausa > ¿qué sé yo? | ¿qué sé yo? | que es igual que el castellano | que me encanta hablar en castellano | y también me gustaría hablar en inglés

E: está

A: y <pausa> así que bueno | me encanta la profe porque | digo yo tanto aprendemos a hablar en castellano en castellano y | y | ¿Qué sé yo? | hay momentos que alguien te pregunta ¿viste? “¿qué significa esto en inglés?” | y vos te quedás ahí mirando y le decís “no sé | no entiendo” | “¿cómo se habla en castellano y en inglés?” dicen | que ahora mis hijos todos están aprendiendo | están re orgullosos ¿viste?

E: claro | la mamá que está en la secundaria | claro

A: [risas] claro | ellos a todo el mundo le dicen “mi mamá está haciendo la secundaria” | “mi mamá está estudiando” | “mi mamá ¿viste? eh| aprendió a manejar la computadora” | “mi mamá eh = aprende inglés =

E: = claro | para ellos = | ¡qué te parece!

A: claro | si ahora están preguntando | dicen | “¿ya te dio la nota de inglés?” | “¿ya te dio la nota?” | “¿cómo te va?” | “¿vas a pasar a segundo?” | están re interesados

E: ¿y vos tenés proyectado seguir estudiando después?

A: claro

E: cuando termines tercer año/

A: claro | me gustaría

E: te gustaría

A: me gustaría seguir la carrera de enfermería |me encanta

ENTREVISTA NÚMERO 6 (pista 5, min. 00:00-09:44)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 29-11-11 HORA: 19: 05 DURACIÓN: 10 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: CLAUDIA

BARRIO: VILLA ARGENTINA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 55

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ADMINISTRATIVA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la secundaria de adultos?

Alumna: la idea no sé | no tuve idea | sino me agarraron unos miedos porque | aparte yo soy extranjera | soy paraguaya | y es como si fuese que estoy aprendiendo a hablar en castellano | y de repente:: | inglés | ¿viste? entender e...-

E: claro | claro | tenés doble trabajo

A: y sí

E: ¿hace mucho que estás acá en la Argentina?

A: y sí | desde los quince años

E: ah ya | así que te agarró miedo

A: sí

E: en el primer momento te agarró miedo | pero ¿tenías muchas expectativas | ansiedades | algún miedo?

A: no | yo le dije a la profesora | que yo no | me dice “no te preocupes que ya lo vas a lograr” | bueno por ejemplo aprendí a buscar en el diccionario | a armar las oraciones | bueno | hasta ahora bien

E: se cumplieron tus expectativas entonces

A: sí::

E: bueno | bueno | entonces todo bien | ¿y qué diferencias notás con respecto a las otras materias? | ¿qué cosas particulares te pasan en inglés que no te pasan en las otras materias?

A: y por ejemplo que te da más posibilidad ella | más confianza

E: la profe decís

A: mhm

E: vos te sentís | = con esa sensación =

A: = cómoda =

E: que te da más posibilidad y más confianza

A: mhm

E: o sea | justamente te iba a preguntar | eh:: | acerca de eso | ¿cómo te sentís en la clase con tu profe? | = ¿y cómo te sentís con respecto a tus compañeros en la clase de inglés? =

A: = sí re bien = | sí | todo | yo la verdad que todo bien porque | ella nos da esa posibilidad de | de ayudarnos por ejemplo | ¿viste?

E: sí

A: y el que no sabe tratar de ayudarlo | por ejemplo buscar en el diccionario | casi siempre estamos trabajando en grupo

E: claro | claro | y con eso te sentís muy cómoda

A: sí

E: ¿te da ganas de participar en la clase?

A: sí | sí

E: participás | ¿y a principio de año participabas en la clase?

A: no | me daba |no porque me daba miedo la parte | hasta ahora | la pronunciación por ejemplo | no me | me da un poco de miedo | y | y a la vez un poco de vergüenza de pronunciarlo mal

E: ah:: | pero ahora ya no

A: no | ahora no

E: ¿y tuviste en algún momento dudas o ganas de preguntar algo y no te animaste?

A: no |no no porque ella no es de esas personas que te deja | te da esa confianza de que | podés preguntarle

E: la profesora les manda a veces a hacer tarea

A: sí

E: ¿y cómo afrontás vos la tarea en tu casa sin que la profesora te esté ayudando o n..._

A: y eso | diccionario | diccionario | sí

E: está

A: diccionario agarro | busco | palabra por palabra | la letra me fijo | y voy armando| y así

E: ¿hay algún miembro de la familia que te ayude a afrontar la tarea?

A: no | y a veces sí | cuando pueden | porque todos mis hijos trabajan

E: ah:: | claro

A: y a veces vienen tarde | eh:: | y el | el que más o menos puede ayudarme estudia también| viste en el secundaria tienen diferente horario y | no coincidimos de repente | por ahí cuando yo llego del colegio él ya está durmiendo

E: claro | me imagino | y fuera de la escuela | más allá de la tarea que te manda la profe

A: sí

E: ¿tenés contacto con el idioma inglés?

A: no

E: ¿mirás películas por ejemplo en inglés?

A: = no no =

E: = o por ahí te gusta escuchar música en inglés = | ¿te interesa o te da curiosidad hacer algo vinculado con el idioma inglés? | = sin que sea la tarea ¿no? =

A: = no = | por ejemplo la película | porque | mientras me pongo a leer | no veo tal vez | entonces no | no veo

E: ¿te referís al subtítulo?

A: sí

E: está | te cuesta seguir la película porque tenés que leer el subtítulo | y música en inglés | no escuchás

A: no

E: ¿y en internet? | ¿te metés en internet = para ver alguna página en inglés? =

A: = no | no = | porque no lo sé utilizar | no es que no lo tenga | mis hijos tienen

E: claro | no te animás todavía a manejar internet

A: todavía no

E: bueno | más adelante quizá

A: sí | la computadora recién ahora | por ejemplo el profesor me dice que no tengo que hacer | yo hago así cartas que me manda a hacer pero con un dedo | me dice “Jose no | con los diez dedos se trabaja” | termino primero yo de todos pero con un dedo | no con los diez [risas]

E: claro

A: para eso tengo que practicar con el teclado

E: claro | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés para tu futuro?

A: y para | el inglés para mí por ejemplo | siempre | mi hijo el más chiquito | yo lo mandaba a estudiar inclusive | hoy por hoy sirve para un montón de cosas | podés comprar una microondas y:: | todo te | te viene| o lo que sea | televisor | lo que sea | todo viene explicado a veces en inglés o en castellano también | esa parte es importante para mí no sé

E: ¿y vos que le cambiarías a la clase de inglés? | ¿le cambiarías algo a la clase de inglés?

A: no <pausa>

E: estás conforme con todo

A: sí

E: no tendrías ninguna sugerencia | nada | estás re cómoda

A: sí | aparte de la forma que ella trabaja

E: ¿y qué opinas del inglés en general?

A: y | es un idioma que es re útil para | ¿qué sé yo? | yo por ejemplo para mí no sé | pero para los jóvenes es re importante

E: ¿y por qué para vos no?

A: y ¿qué sé yo?

E: para vos también

A: tal vez | pero | no me incluyo tanto | pero mis hijos sí | aparte les exijo

E: ¿no pensás seguir estudiando quizá?

A: no sé | por ahí termino la secundaria | no sé ¿viste? porque | ya te digo | cosa que me cuesta | al no ser de acá | y:: | entonces ¿viste? | por esas razones no | no estoy decidida | por ahí | voy a seguir tal vez

E: está

A: y pienso | bueno | a medida que se va dando bueno | si se da bien | si no

E: ¿vos en qué sentiste | eh:: | al ser de Paraguay que eso influyó en aprender los contenidos de la escuela secundaria? | ¿en qué te influyó = ser extranjera? =

A: = y por ejemplo = para:: | para mí | por ejemplo yo vine y no sabía nada de castellano | ¿entendés?

E: claro

A: y empezar a aprender castellano | por ejemplo | muchas cosas eh:: | en pronunciación por ejemplo

E: mhm | la pronunciación decís

A: sí

E: te costó bastante

A: sí

E: pero ahora tenés una pronunciación perfecta y hablás muy bien el español

A: sí | muchos me dicen así |pero no | se me hace que <pausa>

E: ¿dentro tuyo tenés el guaraní?

A: ex...- | sí

E: ¿sí?

A: sí pero no | no tanto | mis hijos ni entienden porque no les hablé yo a ellos

E: claro

A: para nada

E: ¿o pensás en guaraní?

A: sí | o por ejemplo viene | una persona así | porque mi mamá por ejemplo acá después de venir jamás me habló |(p) en guaraní |pero siempre aparece un pariente así que | que hablan

E: ¿vos no lo usas al guaraní?\

A: no no no | en mi casa no

E: para nada

A: mis hijos uno | se enojó conmigo | porque se fue allá y:: | dice “mami me hablaban y yo no entendía” |

E: = claro =

A: = “culpa tuya” = dice

E: “me tendrías que haber enseñado” | claro | o sea que cuando vos viniste del Paraguay | a los quince años

A: sí

E: si mal no recuerdo | dejaste de usar el guaraní

A: sí | porque mi mamá no hablaba nada nada

E: y asimilaste directamente el español | y ya te manejaste a partir de ese momento hiciste como un corte con el guaraní y empezaste con el español

A: claro | por ejemplo allá | en esa época se empezaba a los ocho años cumplidos | por ejemplo primer grado | y yo hice hasta cuarto grado allá | después vine para acá | y de cuarto grado me pusieron a séptimo acá | me tomaron una prueba | me pusieron en séptimo

E: claro

A: y es como si fuesen esas cosas | me quedan en la mente que a mí me faltan cosas | es como si fuese que me cuesta más

E: claro | salteaste por ahí alguna = etapa del proceso =

A: = eso =

E: y eso lo sentís

A: o yo me imagino pero <pausa>

E: mhm | sí | por ahí | ojo | es tu sensación | porque has aprobado las materias de este primer año | vas bien

A: sí

ENTREVISTA NÚMERO 7 (pista 5, min. 09:44-17:40)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 29-11-11 HORA: 19: 20 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: GISELLA

BARRIO: LOMAS DE MONTEVERDE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 19

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ESTUDIANTE

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: cuando vos te viniste a inscribir acá a la escuela de adultos | ¿qué se te cruzó por la cabeza cuando te enteraste de que ibas a tener de vuelta inglés?

Alumna: y | inglés o sea | no sé | a mí | me gusta | me gusta inglés | eh:: | (????) | porque como yo no venía a la escuela de adultos (????)

E: sí

A: pensé que íbamos a ver los mismos temas y entonces no | estaba bien | bastante bien

E: claro | no es exactamente lo mismo que habías visto vos en la escuela

A: no | no

E: es diferente

A: es diferente

E: ¿y qué expectativas tenías con respecto al inglés acá en la escuela de adultos? | vos pensabas que iba a ser dife..- | que iba a ser más o menos lo mismo y fue diferente | ¿tenías alguna otra expectativa?

A: no | yo había pen...- | yo pensaba que iba a ver así | lo que veía siempre | lo que veía en inglés | un poquito más | un poquito menos

E: sí

A: y aprendimos eso que bueno | no sabía los | no sabía lo | las partes del cuerpo humano no sabía en inglés

E: mhm

A: y eso | fue aprender eso

E: era algo diferente | claro

A: sí | armar las oraciones | es diferente

E: ¿y qué diferencias encontrás entre la materia de inglés y las otras materias?

A: <pausa>¿qué diferencia dijiste? | ayuda más | (p) creo yo | que es más | es lindo

E: sí | cuando decís ayuda más te referís ¿a qué? | ¿a la profe? |

A: eh:: <pausa> | no | que ayuda más aprender idiomas

E: ah | que inglés vos crees que ayuda más

A: claro sí

E: está | está | no te entendía eso | ¿pasa eso en las otras clases? | ¿sentís eso en las otras clases?

A: eh:: | sí | acostumbrada a lo que yo estudiaba antes | sí | igual es bueno | todas las materias en sí es buena | pero me llama más un poquito más la atención inglés

E: te llama la atención | ¿y te da ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí sí | participo | cuando me dicen que pase paso | digo las cosas

E: ¿alguna vez te pasó que tenías alguna duda o alguna pregunta y no te animaste a preguntar?

A: oh:: | o sea | en secundaria bueno | con el tema de que soy un poco vergonzosa yo | le preguntaba a las chicas | o iba al profesor y le preguntaba | hablaba al profesor y le preguntaba

E: le preguntabas = individualmente | no delante de todos =

A: = claro = | claro | porque si no se iban a reír o algo

E: ¿y ahora con la escuela de adultos?

A: no | ahora es diferente | es distinto | son todos grandes

E: ¿vos cómo te sentís con respecto a la profesora y con respecto a los compañeros | ahora en la escuela de adultos en la clase de inglés?

A: yo veo que es diferente porque | son mayores | tienen más respeto | a la profesora | en sí yo nunca le falté el respeto a ningún profesor nada

E: claro

A: pero siempre estaba acostumbrada a ver | la violencia | las cosas | gritaban

E: ciertas actitudes de los más chicos ¿no?

A: claro | porque no te podés concentrar | (?????)

E: claro

A: pero ahora no | como son mayores

E: y eso hace que vos sientas más confianza como para poder preguntar | = sin vergüenza =

A: = sí =

E: perfecto | y cuando la profesora les manda a hacer alguna tarea | que me ha dicho que les manda a hacer alguna tarea para el hogar | ¿vos cómo te manejas con respecto a la tarea en tu casa?

A ¿cómo me manejo? | y:: | o con la fotocopia anterior | o sea | que veníamos viendo/

E: sí

A: o diccionario (?????)

E: mhm |¿hay algún miembro de la familia que te ayuda en tu casa?

A: sí | mi hermana | = que sabe inglés me ayuda =

E: = tu hermana = ah::

A: con los temas que no entiendo | me ayuda ella

E: y en casa | o más bien fuera de la escuela | ¿vos tenés contacto con el idioma inglés?

A: sí

E: te da curiosidad

A: sí

E: ver películas en inglés por ejemplo | o escuchás música en inglés

A: sí me gusta en inglés | o sea |

E: ¿sí?

A: películas ves en inglés pero | siempre están traducidas así | pero me gusta

E: con el subtítulo | está | pero te gusta mirar películas en inglés = ¿y música? =

A: = (????) = también

E: ¿algún grupo en particular que te guste?

A: unos lentos | (p) unos lentos

E: y te da curiosidad por

A: claro

E: por escuchar y ver lo que dicen = las letras =

A: = claro me gusta = | claro sí | algunas no las | no las entiendo | pero las busco y ya
(????)

E: ¿y con respecto a internet? | = ¿te metés en páginas =

A: = sí =

E: en inglés en internet? | ¿te da curiosidad? | también | está | em:: | ¿en qué creés que te
puede servir el inglés que estudiás acá en la escuela secundaria para tu futuro?

A: <pausa> futuro para | (????) | yo más para aprender el idioma | a mí me gusta el idioma
|pero siempre en la escuela mucho no enten...- | o sea entendía pero | o sea | empezar de
vuelta con los mismos temas

E: claro

A: nos retaban mucho | pero a mí me gusta estudiar inglés | me da (????) hablar

E: ¿vos creés que te va a poder | te va a servir = para un futuro? =

A: = me va a servir = | sí

E: ¿en qué | por ejemplo?

A: un trabajo | supongo | un trabajo que |

E: ¿para conseguir un trabajo?

A: claro | que necesiten idioma inglés | entender inglés

E: está | eh:: | ¿hay algo que |le cambiarías a la clase de inglés hoy por hoy?

A: no | está buena |está bien la clase | (?????)

E: está

A: (??????)

E: tal cual está | no le cambiarías nada a la clase

A: no no

E: muy bien | ¿y vos qué opinás del inglés | así en general?

A: <pausa> | eh:: | me llama mucho la atención | a mí me llama la atención

E: te llama la atención | ¿por qué crees que te llama la atención?

A: y porque hay | hay distintas formas de ver inglés

E: sí

A: siempre hay vocabulario | o::| o sea | o | presente | muchos verbos | y esas cosas | siempre me llamó la atención | o hablar en inglés | saber responder

E: claro | o sea siempre te llamó la atención las diferentes variables que tiene el idioma

A: sí

ENTREVISTA NÚMERO 8 (pista 5, min. 17: 40-26:25)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 29-11-11 HORA: 19: 35 DURACIÓN: 9 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: ANALÍA

BARRIO: VILLA ESTHER (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 19

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ESTUDIANTE

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la cabeza |que te pasó por la mente | cuando vos viniste a anotarte acá a la escuela de adultos y te enteraste de que de vuelta tenías inglés?

Alumna: y al | al | saber que era de salud

E: sí

A: me sorprendió que hubiera inglés ¿no?

E: claro

A: porque | por un lado no pensé que iba a haber inglés | pero:: | por el otr...- | por el otro lado me di cuenta que también el inglés sería básico para una carrera así porque si no sabés inglés/ | muchas cosas vienen en inglés ahora | hoy en día

E: claro

A: instrumentos | para operaciones | esas cosas | por más que las use o no el día de mañana

E: claro

A: vienen en inglés | la mayoría vienen en inglés |

E: claro porque son cosas importadas | la cosas que se usan | te referís a los hospitales | a las clínicas

A: sí

E: claro | muchas cosas son importadas | tenés razón | ¿y qué expectativas tenías con respecto a la materia cuando empezaste el primer año? <pausa> ¿qué qué esperabas vos?

A: y que sea diferente | de los demás colegios

E: ¿y se cumplió esa expectativa?

A: sí

E: que sea diferente | está

A: porque me gusta mucho como es inglés | a comparación de los otros años | no es que desprecie los otros años |

E: claro

A: porque todo lo básico ahora lo estoy poniendo en práctica acá | no tengo que estar aprendiendo cómo decir tal número y esas cosas | sino que | que ahora yo lo pongo en práctica en tareas que son otro nivel más difícil

E: claro | más aplicado

A: claro

E: y más específico | ¡qué bien! | ¿y qué diferencias notás entre inglés y las otras materias?

A: <pausa> ¿en inglés? | no sé pero a mí me gusta mucho inglés <pausa>

E: ¿qué cosas te pasaron en la materia de inglés que no te han pasado por ahí en las otras materias como | no sé matemática| lengua? | ¿notaste algo diferente | característico o particular del inglés?

A: sí | que presto mucha más atención en inglés |

E: ¿sí?

A: que en otras materias

E: ¿por qué creés que eso es así? | ¿te pusiste a pensar?

A: eh:: | yo siempre pienso que me gusta el inglés

E: está

A: además mm | quiero | quiero aprenderlo todo lo posible | no quedarme con cosas ¿no? | por ejemplo perder el tiempo en una clase | la próxima clase ya me | ya me pierdo si no | no hice nada |eso me pasaba mucho en los otros colegios | que no prestaba atención

E: claro

A: no porque no me gustaba | sino que era por el ámbito de | de jugar y todas esas cosas | y ahora me doy cuenta que | perdí un montón de tiempo| y acá prestó mucha atención por estar todo el tiempo con personas grandes | que no están tirando papeles y esas cosas | yo presto mucho más atención

E: claro | el contexto te ayuda a concentrarte también |

A: sí

E: o sea que mucho mejor | justamente la pregunta que viene tiene que ver con eso | ¿cómo te sentís vos con respecto a tus compañeros y con respecto al profesor en la clase de inglés?

A: bastante cómoda |

E: te sentís cómoda

A: sí

E: mhm

A: me siento cómoda | y también | satisfecha en el sentido | ¿cómo te puedo decir? | en cómo se dictan las clases/

E: sí

A: porque | por ejemplo | me pasó que un par de clases me quedé colgada con el tema de que no entendí tal cosa | y la profesora tiene mucha paciencia | te | te explica | si te tiene que explicar dos tres veces te lo va explicar | y eso está muy bueno que en otr...- | que por ejemplo en otros colegios no me pasaba |

E: claro

A: si vos no hacías algo directamente (?????) y listo

E: y se terminó

A: es más comprensiva la profesora acá

E: ¿te da ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí

E: ¿de entrada participaste?\

A: sí

E: y | ¿alguna vez tuviste dudas o ganas de preguntar algo y no te animaste a preguntar?

A: eh:: | no

E: bien | con confianza | ¿viste que la profesora les manda tarea?

A: sí

E: para el hogar | ¿cómo hacés vos la tarea? | ¿cómo te manejas con la tarea en tu casa?

A: normal | con el diccionario | o:: | o | ya hay cosas que ya las sé | se me hace más fácil

E: sí

A: o:: | las tareas no te (?????) mucho | entonces me fijo en la carpeta no hace falta que busque en el diccionario ni libro

E: ya en la misma carpeta vas buscando

A: o por ahí en la carpeta del año pasado | porque yo guardo las carpetas

E: ah:: | mirá

A: tengo carpetas de séptimo grado que| por ahí | en vez de estar buscando en el diccionario | vas | y ya sabés que está ahí

E: mirá qué bien | eso es un muy buen recurso | ¿hay algún miembro de la familia que te ayuda con la tarea de inglés?

A: no | yo ayudo a mis hermanas | tengo dos hermanas de trece años | y entonces las ayudo al toque | y:: | <pausa> estudian inglés

E: así que vos te encargás de ayudar a las más chicas ahora | pero muy bien | y fuera de lo que es la tarea que te manda la profesora | ¿vos tenés contacto con el idioma fuera de la escuela? | no sé | ¿escuchás música en inglés | o mirás películas en inglés?

A: sí | miro muchas películas en inglés | y | a veces me | las comparo ¿no? | ¿con el subtítulo? |

E: claro

A: no digo que reconozco todas las palabras | porque hoy | eh las películas en inglés | mm |no es un inglés parecido al que hablamos acá | más trabado | y más | eh | tengo más la letra para reconocerlas

E: claro

A: en una película | se habla de corrido | y:: |capaz que | vos conocés una palabra pero en el tono que lo dice no la reconociste

E: claro

A: palabra que la reconozco | y por ahí |me fijo en el subtitulado y a veces| abrevian o a veces las hacen más largas

E: claro

A: escucho mucha música en inglés también |

E: sí | ¿por ejemplo? | ¿algún grupo = en particular? =

A: = escucho:: = | eh Green Day | después eh:: | hay una banda | no me acuerdo | (?????)

E: sí

A: después |hay varias pero no me acuerdo

E: ¿y te da curiosidad | = escuchar las letras? =

A: = claro =

E: ¿ver qué significan? | ¿y en internet te metés en páginas en inglés?

A: no | yo en internet nada

E: eso no

A: no

E: sí música en inglés | y las películas | muy bien |em | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: y para mucho |

E: ¿por ejemplo?

A: y | no sé | hoy en día te comprás un desodorante | y está en inglés | ¿qué sé yo? | porque le digo que estamos en el primer mundo | pero | yo pienso ahora como estamos

E: sí

A: y |ya en dos cuatro años | me parece que van a haber muchas más cosas extranjeras que de acá mismo

E: mhm

A: y a mí me parece que me va a servir muchísimo el inglés

E: sí

A: otros temas también | pero la (?????) tengo con inglés nomás

E: claro | y:: | ¿qué le cambiarías a la clase de inglés?

A: ¿qué le cambiaría?

E: ¿le cambiarías algo a la clase de inglés? | alguna propuesta | sugerencia

A: yo le agregaría mirar películas | o escuchar música | y tratar de | de traducirla | ¿no?

E: le agregarías esa | = ese aspecto =

A: = sí = | o traducir de castellano a inglés | eso estaría bueno

E: y:: | en general | ¿vos qué opinás del idioma inglés?

A: <pausa> (?????)

E: ¿qué opinás del inglés? | ¿cuál es tu opinión?

A: opino que es un buen idioma |

E: sí

A: un buen idioma porque <pausa> es lindo el idioma

E: te parece lindo el idioma

A: me parece muy lindo el idioma

E: sí

A: me gusta mucho el inglés | y el francés también

E: ah mirá | ¿alguna vez estudiaste algo de francés?

A: no | pero tengo muchos libros que | los leo en mi casa | a pesar de que no entienda | o cosas así | los leo | y | trato de pronunciar ¿viste? | estuve a punto de | de empezar clases de francés pero quedó también ahí | una | una tarea pendiente

E: bueno | quién te dice que un futuro por ahí aprendés también francés

A: sí

ENTREVISTA NÚMERO 9 (pista 5, min. 26:25-37:30)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 29-11-11 HORA: 19: 50 DURACIÓN: 11 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: LUCIANA

BARRIO: BOSQUES (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 35

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AUXILIAR DE ENFERMERÍA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés | acá en la secundaria de adultos?

Alumna: y | yo empecé | hice mi secundario en la adolescencia | me anoté | cursé hasta tercer año | después abandoné porque | eh:: | bueno empecé a trabajar | me puse de novia | tuve familia enseguida | y ::

E: = o sea =

A: = ya tenía un conocimiento =

E: alguna experiencia tuviste en tu secundaria

A: tal cual | sí sí | y me gustaba | sí me gusta | aparte uno | en el área | también | va | va viendo que todo | mucho se relaciona con el inglés | las cosas que vemos | los grafitis | los | las propagandas | los chicos en internet | o traen cosas también para ayudarlos | y | uno ayuda a que se tiene que | dar a conocer o aprender de | de eso | y la verdad que me interesa

E: ¿te esperabas que ibas a tener inglés en la secundaria de adultos?

A: sí sí | me imaginé que iba a ser una de las materias | que iba | que iba a cursar

E: ¿y qué expectativas tenías en ese momento con respecto a esta materia?

A: <pausa>

E: ¿qué esperabas en ese momento? cuando dijiste bueno | “¿cómo va a ser inglés?” | ahora

A: eh:: | me imaginaba por ahí que | bueno | me imaginaba que iba a ser más difícil de lo que iba | porque sabía que era con respecto a todo lo que era de salud | así imagínate | con el asunto del cuerpo | que íbamos a manejar | en realidad tenía | eso sí me veía todo nuevo | porque sabía que no iba a ser | solamente números | colores o:: | ¿qué sé yo? | o diálogos | sino que iba a ser un poquito más | eh:: | profundo en otras cosas ¿no?

E: mhm

A: que por ahí eso | eh | fue un poquito lo que | me agarraba de que sí | ¿cómo iba a ser? ¿no? | la expectativa que tenía | pero después | no con la profesora vimos todo lo que fue diccionario | las palabras | eh | para encontrar | las cosas que necesitábamos

E: sí

A: y dentro de todo fue | bastante | llevadero

E: ¿se cumplieron tus expectativas?

A: sí sí

E: muy bien | ¿y qué diferencias notás entre la materia inglés y las otras materias?

A: no | la | la profesora la verdad que | tiene un trato con nosotros que | nos hace muy fácil ¿no?

| entenderla | porque nos explica desde los | desde el día | cómo está poniendo | lo que está escribiendo | eh | todo | eso también te ayuda un montón | a entender | a revisar también lo que vos viste | lo que ves en la calle y lo que lees por ahí

E: claro

A: ayuda mucho

E: ¿y | eso lo notás particularmente en la materia de inglés?|

A: todo

E: que se diferencia de las otras materias

A: sí | los profesores | eh::| del CEBAS tienen esa característica ¿no? | de | de ser muy personal así | te explican mucho | preguntan muchas veces qué entendí | qué entendimos

E: hacen un seguimiento muy personalizado

A: sí sí

E: ¿y cómo te sentís en la clase con respecto a tus compañeros y con respecto a la profesora de inglés?

A: bien | muy bien

E: ¿de entrada te sentiste bien?

A: sí sí | es un grupo | agradable para trabajar | compartimos a veces | por ejemplo | ahora que estuvimos viendo lo que era *arriba abajo encima justo inmediatamente* | todo ¿no? | lo de | eh:: | cada cual lo hizo | hizo | se llevó una tarea | lo hicimos | y:: | por ahí teníamos esa diferencia de que uno puso inmediatamente | el otro puso justo | y no | y lo vimos | y vimos cuál era la correcta | cómo era correcto decirlo | escribirlo | y eso hace que | ya te vayas formando

E: claro | así que te sentís cómoda | con respecto a eso

A: sí

E: muy bien | y:: | ¿has tenido en algún momento dudas en la clase | o preguntas y no te animaste a preguntar? | ¿te pasó eso en algún momento?

A: no | la verdad que no

E: siempre con confianza

A: sí | sí

E: te da ganas de participar en la clase

A: sí sí sí

E: y bueno yo | me han contado que la profesora les manda a hacer tarea en sus casas ¿no? | cuando tenés que hacer para el hogar | ¿vos cómo te manejás? |

A: eh:: | yo trabajo | tengo dos chicos | así que tengo un tiempo limitado | así que eh:: | sí procuro hacerme un | un tiempo de | de lo más pronto que salgo de la clase para que no se me vaya la idea que tengo | lo que llevo | y buscarlo enseguida | y:: | entonces eh | pero | pero me organizo así | voy al | al trabajo después | eh:: | reviso enseguida | hago alg o esa misma | esa misma tardecita ya

E: == ¿te manejás con la carpeta?

A: con la carpeta | = con el diccionario =

E: = ¿usás diccionario? = | ah con diccionario también

A: sí | porque ella nos enseñó también a usar | para que | para que escribiéramos correcto | para que no tengamos faltas de ortografía |

E: ¿hay algún| miembro de la familia que te ayude | en casa?

A: sí | mi hija | mi hija está en cuarto año | y ella es la que por ahí | me | me da una manito |

E: ella te ayuda

A: sí | sí

E: perfecto | y fuera de la clase de inglés | ¿vos tenés contacto con el idioma? | aparte de las tareas| ¿mirás películas en inglés? | ¿o alguna serie? |

A: = sí sí =

E: = ¿o escuchás música en inglés? =

A: sí | sí

E: ¿sí?

A: sí | me gusta | mis hijos también | a veces ellos mismos traducen ¿no?| y después van haciendo la | lo que es | la fonética ¿no? | que también usan en la escuela | eh:: | mi hijo el varón | eh:: | el añ...- | aprendiendo este año cantó la canción | de John Lennon de los Beatles | eh:: *Yesterday*

E: ah *Yesterday* | sí | = hermosa =

A: = eh:: |sí | la tradujo = y:: | la cantaron en coro con todos

E: ¡qué lindo!

A: así que | sí | sí

E: está | te gusta escuchar música en inglés y mirar películas también

A: sí | sí

E: ¿y en cuanto a internet? | ¿te metés en internet para ver alguna página en inglés? | ¿te da curiosidad eso?

A: no | por lo general la traduzco | porque por ahí el poco tiempo que tengo | viste:: | prefiero entenderlo así a | a simple vista | pero | no | nunca se me dio por curiosidad | así a ver qué palabra | o cómo eh | está escrito | o cómo la hacen | no

E: ¿vos viste que hay | páginas que están directamente en inglés?

A: sí sí sí

E: bueno | algunos directamente las pasan por alto |

A: = ah:: sí sí =

E: = y otros dicen “no” = | me voy a fijar a ver | = qué dice acá =

A: = claro | no = | yo por lo general busco | si ya dice que está en inglés | busco el traductor o busco que sea en inglés y español

E: claro

A: más que nada por el tiempo también | el tiempo que me siento | para sacar información de lo que quiero | que sea más rápido | ¿no?

E: ¿y en qué creés vos que te puede llegar a servir el inglés que aprendés acá en la escuela secundaria para tu futuro?

A: <pausa> yo creo que | que es como | como todo ¿no?| yo ahora que de grande estoy cursando | le doy hasta más importancia | creo que eso también eh:: | a veces | yo en el trabajo eh:: | desarmo las cajas que vienen impresas cosas en inglés | ¿no? | y bueno |ya me doy cuenta las que tienen “cuidado” | cuales son | = las que tienen =

E: = ah:: | mirá =

A: entonces | es difícil

E: cajas que tienen qué | = ¿con medicamentos o con instrumentos? =

A: = y:: | con medicaciones = | o con instrumentos | sí sí sí

E: ah:: | también

A: o a veces los | los mismos | aparatos | tienen pequeñas palabras

E: claro

A: en inglés | entonces es | eh:: | importante | aunque sea las mínimas ya | por ahí ni siquiera sé lo que dice | pero ya el hecho de | de que esté impreso | cómo está eh | dibujado la | la información que te tira es algo | te ayuda

E: claro | claro | para ver las instrucciones | = (??????) por ejemplo =

A: = claro sí sí =

E: está | perfecto | vos creés que te puede servir entonces para tu trabajo | = propiamente dicho =

A: = yo creo que sí = | sí sí

E: de auxiliar de enfermería

A: sí

E: y:: | ¿vos pensás seguir estudiando quizá? |

A: sí | si dios quiere termino en | el CEBAS | y después por ahí | sí | me interesaría eh:: | más adelante hacer algo con terciario

E: ¿y qué | le cambiarías a la clase de inglés? | ¿habría alguna sugerencia | algo que le cambiarías a la clase de inglés hoy por hoy?

A: <pausa>

E: o algo que le agregarías a la clase de inglés

A: <pausa> [[p]la verdad que no sabría qué decirte] | eh:: | es participativa | hablamos todos | la profesora | nos | nos pregunta en general | y por ahí quedamos (??????) “pero aunque se equivoquen a ver ¿qué piensan que dice acá?” | y bueno | más o menos | vamos deduciendo

por alguna palabra que conocemos en castellano | y si la pensamos después | “¿y qué nos diría en inglés?” | y salta | eh:: | muy apreciativa | así que | yo creo que | que no | = me parece bárbaro =

E: = no le cambiarías nada =

A: yo estoy | estoy contenta con que | cómo voy usando la materia | y me parece que | lo más fácil se me hace llevarla bien es | cómo la profesora la explica ¿no?

E: la manera | ¿y vos qué opinás del inglés en general?

A: y:: | a veces asusta un poco que otra lengua | modifique mucho la nuestra ¿no?

E: ah:: sí

A: el castellano | sí | a veces se me hace que nos | nos invade mucho ¿no? | que (????) | pero bueno | eh:: | somos parte de un mundo | una globalización | está bueno que sepamos | = me parece que está bueno ¿no? =

E: = claro | tener acceso a todo ese conocimiento global ¿no?

A: sí sí | me parece eso me parece | bárbaro | generoso | me parece bueno

E: pero por otro lado te da = un poco de aprehensión eso de que cada vez más haya vocablos en inglés dentro de tu propia lengua =

A: = sí | sí | que:: | que pueda | sí | sí =

E: ¿vos a eso te referís?

A: sí | eso por ahí es algo que me llama la atención también cómo | nosotros | eh:: | lo imponemos como moda | como | ¿no? digo | digamos que esas palabras lindas que tenemos en castellano para cambiarlas también | al inglés

ENTREVISTA NÚMERO 10 (pista 5, min. 38:00-47:56)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 29-11-11 HORA: 20:05 DURACIÓN: 10 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: ZULEMA

BARRIO: SAN EDUARDO (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 47

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: PEDICURA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente | cuando te enteraste de que ibas a tener inglés en la escuela secundaria?

Alumna: me sorprendí y| me dio miedo |

E: te dio miedo

A: sí

E: ¿por qué?

A: porque | en realidad yo ya tuve inglés | yo vengo de | de dos años de secundaria cuando era adolescente | pero era como que | que | estaba | es todo nuevo para mí | entonces mi impresión era | en realidad tuve miedo desde el primer momento que entré a | al salón ¿no? | pero cuando tuve inglés me | digo | eh:: | pensé que no me iba a acordar de las cosas que

había aprendido | o:: | o::| si era algo mucho más avanzado | yo pensé que era algo más | fluido el inglés | entonces | no recordaba nada | nada |entonces bueno eso | pero a medida que fue | fue la profe...- | la profesora nos fue hablando y explicando | la verdad que | fue hermoso porque | eh:: | en todo momento sentimos el apoyo de ella | eh:: | y la | la | la manera de decir | eh:: | escucharnos | y:: | fue muy muy bueno | muy bueno porque | eh:: | aparte lo que yo noté es que | por más que | eh:: | yo sabía un poco de inglés y no me había olvidado | que en mi mente estaba registrado |había chicas en la mesa que | que me decían | “yo nunca vi inglés” o yo | y fue un nivel parejo

E: está | o sea que esas ansiedades de todos terminaron bien

A: cuando la profesora empezó y nos daba tanto | tanto | tanta seguridad ¿no? | es decir | no nos exigía | eh:: | y a la vez nos enseñaba | enseñaba y nos | y lo que me | lo que | la forma que nos enseñaba

E: mhm

A: me | me encantó | porque era | algo que lo podía entender de | todo

E: está | te resultó accesible

A: sí

E: ¿y qué diferencias notás entre esta materia | inglés | y el resto de las materias? | ¿notás algo diferente? | ¿algo particular que | se da en inglés y no se da en las otras materias?

A: eh:: <pausa>| noto que:: | que el inglés es más | es más despacio | va más despacio que otras materias

E: sí

A: sí | como que es más lento |

E: está | vos notás eso | que va más lento | ¿en cuánto a qué puntualmente? | ¿la explicación de la profesora? | = ¿la manera de ver los contenidos? =

A: = no al = | en los contenidos | los contenidos son más lentos | y a lo mejor está varias clases con un mismo | con un mismo | tema | para que pueda | todo | todos entender

E: claro | ¿y vos cómo te sentís con respecto a tu profe y a tus compañeros en la clase de inglés? | ¿al principio cómo te sentiste?

A: bueno | al principio era todo nuevo |

E: sí

A: pero a medida como yo lo dije | a medida que iban pasando las clases | me sentí bien | cómoda

E: cómoda

A: sí sí | aparte la profesora lo que es | eh | agradable ¿no? |

E: ¿qué expectativas tenías con respecto a la clase de inglés | y en cuanto a tus compañeros | y en cuanto a la profe?

A: primero no | no pensé que teníamos...- | que íbamos a tener inglés | por | por ser una | un secundario de adultos ¿no? | no se me vino a la mente cuando dije voy a empezar a estudiar | voy a tener inglés | sabía que gimnasia no íbamos a tener porque | inglés era una de las materias que tampoco pensé que íbamos a tener | pero me parece que está re bien | porque | eh:: | yo creo que | eh:: | hoy en día tener una base de inglés nos ayuda a | a | a poder estar al | al alcance de todo | aparte como nos explicaba la profesora | eh:: | las primeras clases | nos hizo buscar en una | en una revista palabras en inglés | y sin darnos cuenta nosotros | tenemos | la mayoría de las palabras | que están en la revistas | en la tele | están en inglés

E: un montón de palabras en inglés | ¿y te da ganas de participar en la clase?

A: sí

E: participás

A: sí | a veces sí

E: ¿sí? | no todas las veces

A: sí | participo a veces | lo que pasa que a vec...- | a veces me ganan de mano |

E: ah::

A: yo tardo más en | a lo mejor en decidirme | a levantar la mano o algo

E: ¿alguna vez te pasó que tenías ganas de preguntar algo | tenías alguna duda | y no te animaste a preguntar?

A: no no | siempre las dudas que tuve siempre las pregunté y:: | la profesora me contestó

E: perfecto | y cuando la profesora les manda tarea | para el hogar | ¿vos cómo te manejas con la tarea para el hogar?

A: las | las hago sola | me ayudo del diccionario o:: | muy pocas veces uso la computadora

E: está | ¿hay algún miembro de la familia que te ayuda en tu casa?

A: tengo mi hijo en la facultad | y mi nena que también sabe inglés pero lo | lo hago sola

E: te manejas con el diccionario o la compu | ¿usás internet?

A: eh | uso internet

E: ah muy bien | muy bien | perfecto | y | aparte de la tarea | ¿vos tenés contacto con el idioma inglés fuera de la escuela? | ¿por ahí escuchás música en inglés?

A: sí escucho música en inglés | me gusta porque en realidad la época mía era de escuchar los americanos

E: claro

A: todos esos temas que | no los | no los entiendo | pero me | en sí que me gusta al oído | me gusta el sonido del inglés | me gusta

E: está | ¿y mirás películas en inglés?

A: sí | las miro también

E: ¿te da curiosidad = mirar películas en inglés o alguna serie? =

A: = sí | sí = | en francés también | me gusta mucho más en francés que en inglés pero:: | miro de las dos y no | ni lo leo ¿no? | algunas palabras | porque es diferente el inglés que habla

E: ¿vos has estudiado francés?

A: eh:: | eh no | no estudié francés pero

E: no | digo por ahí tenés alguna idea algo

A: sí | no no | no estudié pero me gusta el francés

E: te gusta

A: me gusta eh:: |la | la pronunciación

E: la pronunciación | la fonética

A: sí | la fonética

E: claro |¿y en internet te metés en alguna | te da curiosidad de meterte en alguna página en internet en inglés?

A: sí | me he metido por el tema de las tareas | eh:: | e inclusive a veces me lleva la computadora |no sé qué toco y me aparecen

E: ¿y eso te da curiosidad? | de averiguar a ver qué dice ahí

A: sí | me da curiosidad | y:: | y a veces puedo llegar a descifrar | palabras | eh:: | sin el diccionario

E: ah bien | muy bien | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que estudiás acá en la escuela secundaria para tu futuro?

A: y por ejemplo | eh:: | eh:: ahora bueno | vienen las traducciones de los remedios | pero | eh:: | ¿qué sé yo? | para todo en la vida sirve el inglés | estamos | estamos rodeados de palabras en inglés | yo creo que es una:: | aparte mi idea es seguir | la secundaria

E: querés terminar tercero

A: terminar y empezar podología

E: ah:: | ¡qué bien!

A: sí

E: especializarte en podología | pero ya a nivel universitario

A: universitario

E: ¡qué bien!

A: espero poder lograrlo

E: sí

A: es mi intención | entonces cuanto más aprenda me va ayudar a futuro

E: vos creés que inglés te va a ayudar para tus estudios superiores seguramente | de podología

A: sí

E: muy bien | y:: |¿qué le cambiarías a la clase de inglés? | ¿le cambiarías algo? | ¿le agregarías o le sacarías algo? | hoy por hoy

A: no | no | estoy re contenta con la clase de inglés

E: está perfecta así

A: sí | está bárbara | yo creo que si | si | si fuera menos | nos aburriríamos ¿no? | y si fuera más | eh | sería muy egoísta porque a lo mejor | hay | eh:: | quedarían muchos chicos | sin entender

E: claro | quedarían muchos en el camino

A: sí | quedarían muchos en el camino |

E: y:: | última pregunta | ¿vos qué opinás del inglés?

A: ¿del inglés?

E: en general | ¿qué opinás del inglés?

A: me parece que es una lengua | eh:: | por supuesto no se compara al castellano | que es mu...- | yo creo que es mucho más completa | pero

E: ¿el inglés o el castellano?

A: el castellano

E: el castellano es más completo para vos

A: yo creo que el inglés es como que | es más reducido | más | más frío | me parece que son | pero | es una pa...- | es una lengua que | que se habl...- | es una lengua | eh:: | ¿cómo te puedo decir? | se puede aprender par ir a otros lugares y | y:: relacionarse con otras personas

ENTREVISTA NÚMERO 11 (pista 6, min. 01: 36-0 8:35)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 06-12-11 HORA: 19:05 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: NÉLIDA

BARRIO: VILLA VATTEONE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 40

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria?

Alumna: realmente que no iba a entender nada | porque nunca había tenido inglés | o sea yo hice secundario acá | un tiempo | y me había tocado francés

E: ah::

A: nada que ver con inglés

E: claro | el plan viejo | claro

A: el plan viejo | hace años | me había tocado de noche | yo tenía trece años y me había tocado francés

E: = o sea que =

A: = así que inglés = | no tuve nunca contacto

E: ninguna experiencia | ¿y qué expectativas tenías vos? | cuando te anotaste y te dijeron “bueno | vas a tener inglés

A: no | expectativas de tratar de | de entenderlo sí | de llegar a entenderlo al menos ¿viste? | de poder | eh | tratar sí | de entenderlo | pero que tenía miedo | tenía miedo | comúnmente es una materia que | que no es fácil | para uno que nunca tuvo conocimiento

E: claro | ¿se cumplieron algunas de tus expectativas? | ¿eso de entenderlo?

A: sí | me cuesta | no me es fácil | me cuesta

E: está | una materia difícil | claro

A: sí | me cuesta

E: pero | = algunas de tus expectativas se cumplieron =

A: = sí | sí =

E: ¿y vos qué diferencias notás entre lo que es inglés como materia y el resto de las materias? | matemática | lengua | historia | ¿qué notás de diferente que hay en inglés que no tienen las otras?

A: <pausa> ¿qué hay de diferente?

E: sí | ¿notás algo que te pasa en inglés que no te pasa en las otras materias?

A: no | lo que es diferente | bueno | es manejar justamente eso | las dos lenguas | o sea viste que | que no | para mí no es fácil | a comparación de lo que vos me decís | matemática | biología | eso | se me hace más fácil porque hablan | es todo manejado por nuestra lengua | en inglés es más | más difícil interpretarlo | eso es lo que veo de diferencia | en cuanto a la profesora es magnífica | no tiene nada

E: no | yo me refiero más que nada a lo que es la materia | a los contenidos

A: sí | sí

E: y:: | ¿alguna vez tuviste ganas de preguntar algo en inglés | ponele a principio de año | y no te animaste?

A: sí | sí

E: ¿te pasó muchas veces?

A: y | me pasó | me pasó |no | tantas no | me pasó una vez cuando la profesora me dijo “tenés que” | no me acuerdo qué palabra era que teníamos que decir | y bueno me costó | para decirla me puse colorada como un tomate porque | claro | no sabía cómo | cómo decirlo y | y me dijo “quedate tranquila | lo digás como lo digás | la cuestión es participar” | pero sí | me cuesta | incluso me cuesta participar | te soy sincera | me cuesta levantar la mano y decir algo que no entendí

E: justamente te iba a preguntar eso | = si te gusta participar en clase =

A: = me cuesta = | no | me cuesta horrores

E: ¿y por qué creés que te cuesta participar en clase?

A: porque me da vergüenza | vergüenza a equivocarme [risas]

E: ¿por la pronunciación decís vos? | ¿o por equivocarte en general con cualquier contenido?

A: no | con cualquier materia me pasa

E: ah::

A: con cualquier materia | me cuesta mucho |

E: está

A: es algo que me cuesta | a pesar de que los profesores nos ayudan un montón | y nos dicen | pero me cuesta y | tener eso | el miedo a equivocarme | y que alguien diga algo que me equivoqué | o que se rían | y ya está | ahí no te puedo llegar a hablar más [risas]

E: ah::

A: sí | eso | me cuesta | soy muy | muy retraída hacia adentro |

E: bueno | de a poquito lo vas a ir superando

A: esperemos que sí | tomar un poquito más de confianza

E: la profesora les da tarea | por lo que dice | para el hogar | ¿y vos cómo afrontás la tarea para el hogar? | ¿cómo te manejaste durante este año?

A: no | y eso trato de | de:: | o sea | de manejarme más que nada con el diccionario | no me meto en internet | tengo mi nene que va al secundario también | y él se mete en internet | yo no sé cómo hace | pero bueno | se maneja con internet con | él no usa diccionario | no sé porqué | yo no

E: y | ¿alguno de tus hijos te ayuda = con la tarea en inglés? =

A: = no | no = | no

E: vos te manejás solita

A: me manejo sola = con el diccionario =

E: = con el diccionario =

A: y con lo que me dictó la profesora

E: y con tu carpeta | perfecto

A: sí

E: y aparte de hacer la tarea en tu casa | ¿vos tenés contacto con el idioma inglés? | por ejemplo | ¿escuchás música en inglés? | = ¿o mirás películas en inglés? =

A: = sí | sí = | sí

E: te da curiosidad

A: sí | me da curiosidad |

E: mirar una serie en inglés o escuchar

A: exacto | sabés que incluso la estoy escuchando porque | viste que a veces son traducidas | y abajo te lo dice en inglés y son traducidas al castellano

E: claro

A: entonces es como que quiero ir llevando | lo que está hablando con lo que está escrito abajo

E: con el subtulado en español que pasa| querés ir comparando

A: exacto

E: en internet no te metés para ver cosas en inglés | ya me dijiste que = con internet mucho no =

A: = no =

E: pero sí películas y música | perfecto | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés | que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: para mi futuro | al menos por lo que yo quiero estudiar | que es | en realidad me gusta radióloga o ecógrafa | trato de buscar carreras cortas más que nada por mi edad | eh:: | pienso que puede servir porque si uno | te vas a manejar adentro de una clínica o de un hospital o en lo que estés trabajando | eh:: | más allá de los remedios que a veces vienen los prospectos

E: sí

A: que te vienen escritos | está bien vienen escritos en español pero también vienen escritos en inglés | o hay | nos decían | hay algunas cosa que vienen solamente escritas en inglés | y que creo que sería de una gran utilidad = para saber =

E: = claro = | y aparte si vas a ser | ecógrafa o radióloga | el tema de aparatos electrónicos ¿no? | = toda la parte técnica =

A: = también vienen escritos | sí =

E: que tenga que ver con los aparatos electrónicos ahí | = vas a apuntar ¿no? =

A: = me parece que sí | se manejan (?????) =

E: claro | perfecto | y::

A: es un gran interés en aprenderlo

E: buenísimo | ¿y qué le cambiarías hoy por hoy | hasta ahora con la experiencia que has tenido este año | que por lo que me dijiste es muy buena con la profesora | qué le cambiarías a la clase de inglés? | ¿tendrías alguna sugerencia? | ¿hay algo que vos cambiarías de la clase de inglés? |

A: no

E: nada

A: sinceramente | no |

E: no porque haya algo malo | sino por ahí agregarle algo

A: nada | no

E: perfecto | y | en general | ya con esto terminamos | ¿vos qué opinás del inglés? | ¿cuál es tu opinión del inglés como idioma?

A: ¿como idioma?

E: sí

A: a mí me parece bárbaro | me parece bárbaro porque más allá de |de saber poder comunicarnos | uno no sabe el día de mañana si podemos viajar a algún lado

E: sí

A: y nos toca | por “x” motivo | por el trabajo por lo que sea | o porque podemos viajar y darnos el gusto de podernos ir algún día a algún lado y poder comunicarnos | no sentirnos mal si no sabemos manejar el idioma ¿no? | no te digo que vamos a hablar como ellos | pero al menos poder llegar a interpretar lo que están diciendo

E: claro

A: es como muy bueno

ENTREVISTA NÚMERO 12 (pista 6, min. 10:00-18:41)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 06-12-11 HORA: 19:20 DURACIÓN: 9 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: VANESA

BARRIO: VILLA VATTEONE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 44

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: EMPLEADA DOMÉSTICA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando vos viniste a anotarte acá y te dijeron que ibas a tener inglés en primer año de la escuela secundaria de adultos?

Alumna: primero me asustó | porque inglés | yo la otra vez le explicaba a la profesora | inglés nunca había tenido | yo cuando estudié | cuando tenía doce años | antes no había inglés en los colegios

E: claro

A: entonces bueno | el miedo de decir | no tengo idea de nada | o sea | yo me acuerdo | yo empecé el secundario | y después dejé | me acuerdo que la profesora de inglés entró hablando en inglés | y se fue hablando en inglés | yo no tenía idea de nada | y dije | “¿quién me habló?” | o sea | no entendí nada

E: claro | ¿qué pasó acá?

A: era como chino | como | y tenía miedo que fuera lo mismo | pero ya el primer día cuando vino la profesora y empezó a hablar y:: | a decir las facilidades que nos iba a dar | es como que ya nos quedamos más tranquilas

E: te relajaste un poco |

A: sí | sí sí | sí | era | como que ya explicó muy clarito de entrada | las facilidades que nos iba a dar | cuál era | cómo iba a trabajar | eh | yo me acuerdo que en el secundario cuando empecé a hacerlo | entró hablando en inglés |

E: claro | = no fue una =

A: =se presentó en inglés = | y se fue en inglés

E: no fue una experiencia positiva |

A: no

E: porque quedaste como totalmente::

A: no entendí nada

E: aislada de lo que estaba pasando

A: claro | claro | claro

E: me imagino

A: no me preguntes el nombre de esa profesora | no me preguntes el horario no | porque habló

en inglés todo el tiempo |

E: lo única que te quedó fue como un interro...-

A: un terror [risas] | un terror a inglés

E: un terror a inglés | está | y sí | me imagino que sí

A: y con doce años | trece | que uno hacía la secundaria antes

E: claro | toda la inseguridad de ese momento

A: claro | claro

E: ¿y qué expectativas tenías vos cuando empezaste inglés acá?

A: y:: | expectativas era | fue como lo mismo del estudio | empezar a | de a poquito a aprender un poco más | a poder ayudar a mis hijos | aunque mis hijos ya me ayudan a mí porque |

E: claro

A: están mucho más adelantados ¿no? | pero | tener expectativa y | ¿qué sé yo? | algo nuevo | aprender algo nuevo

E: ¿vos notaste que se cumplieron esas expectativas?

A: sí

E: ¿para fin de año?

A: sí | sí | la verdad que sí | en todas las materias

E: ¡qué bueno!

A: me sorprendí en todas | o sea | aparte venía con | creyendo que yo | no iba a poder | el miedo era voy | pero no voy a poder | hace tantos años que no estudiaba |

E: claro

A: no agarraba un libro en más de veinte años | que yo no agarraba un libro | entonces digo “no | no voy a poder” | y gracias a dios me encantó | porque me fue re fácil en todas las materias | todas las materias me fue fácil | = o sea =

E: = fue una buena experiencia =

A: porque sí |

E: y | algo ya me adelantaste | en la clase de inglés | ¿vos cómo te sentís con respecto a tu profesora | a tus compañeros | a la materia en sí?

A: sí | sí | me siento re cómoda

E: cómoda

A: re cómoda

E: ¿por qué creés que es así?

A: porque es muy sencilla la profesora para hablar | o sea | para explicar las cosas | es muy entendible todo lo que explica | o sea como que | va con paciencia explicándonos | y si no entendemos vuelve a explicar | entonces estoy cómoda y confiada que si no entiendo tengo la posibilidad de preguntar | que ella va a ver la manera de hacerme entender | a todos los compañeros

E: buenísimo

A: y de trabajar en grupo también es muy importante

E: sí

A: es importantísimo para nosotras | ahora | bueno | ya estamos acostumbradas | pero al principio | que veníamos todos sin tener idea de nada | el poder confiar con el compañero | entre dos o tres hacer algo que | uno podía opinar una cosa | el otro otra | se hacía y se armaba algo | estaba bueno

E: buenísimo | bueno | justamente te iba a preguntar algo de eso | eh:: | ¿en clase tenés ganas de participar?

A: sí | sí

E: te da ganas de participar | ¿alguna vez te pasó que | querías preguntar algo | tenías alguna duda y no te animaste a preguntar?

A: no | no | soy de preguntar | si tengo dudas | pregunto | no me quedo con la duda

E: perfecto | bueno | muy buena actitud entonces | la profesora | a veces les manda tarea para la casa

A: sí

E: ¿cómo afrontás el tema de la tarea en tu casa sin la ayuda de ningún compañero | ni la supervisión de la profesora? | ¿cómo te arreglás?

A: nos dio trabajos dentro de todo | entendibles | porque nos enseñó a leer | en inglés | o sea | el que no tenía ni la más remota idea | a descifrar las palabras que son parecidas al

castellano | empezar a registrar las primeras palabras | y después la ayuda del diccionario | y computadora también | empecé a manejar un poquito más la computadora | que no tenía idea tampoco | este año | y bueno | con la computadora también me está ayudando | está el traductor | y bueno

E: ¿hay algún familiar que te ayude en tu casa?

A: eh:: | están mis hijos para ayudarme | pero en realidad casi no he pedido ayuda | porque viste | mi hija está en cuarto año de la facultad y no tiene tiempo a veces ni para ella |

E: claro

A: no quiero cargarla a ella con más cosas | eh:: | y mi hijo está terminando también el secundario | pero a veces tampoco tiene | tiempo ni paciencia

E: así que te arreglás | muy independientemente

A: sí

E: por lo que veo

A: sí

E: aparte de la tarea que te manda la profe para el hogar | ¿tenés contacto con el inglés fuera de la escuela? | no sé | por ejemplo | muy sencillo

A: sí

E: ¿escuchás música en inglés?

A: no

E: ¿o mirás películas o alguna serie en inglés? | ¿te da curiosidad por mirar películas?

A: no | no soy de mirar nada en la televisión | no existe la tele | algún noticiero | no existe la tele para mí | no | no tengo tiempo | trabajo | trabajo y vengo al colegio | ya cuando llego | no tengo tiempo | a mirar nada | así que no | y música y eso no

E: no escuchás música en inglés | ¿y en internet no te metés tampoco en ninguna página en inglés así por curiosidad para ver de qué se trata?

A: no

E: perfecto | y | ¿en qué creés que puede servirte el inglés que vos aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: y:: | por lo que nos dieron a entender | o sea | de seguir algo | o sea | yo lo que quiero hacer es secundario | después veré | más adelante veré si sigo algo | pero por ahí | si sigo una enfermería o algo | o | a mí me gusta | ecógrafa | es como que | me parece que es importante el inglés | porque muchas de las | de las máquinas | los aparatos | vienen explicados en inglés

E: claro | = porque la mayoría son aparatos importados | es verdad =

A: = la mayoría es inglés | claro = | así que creo que es importantísimo el inglés | para poder seguir estudiando | porque si no

E: claro | y también | supongo que en un futuro | trabajando también de eso

A: claro | sí | sí | = estaría bueno =

E: = porque con toda esa tecnología = | ¿no?

A: claro | dentro de un tiempo

E: y | ¿qué te gusta y qué no te gusta de la cla...-? | ¿hay algo que no te guste? | por ahora | eh | me dijiste que estaba todo bárbaro | pero ¿hay algo de la clase de inglés que vos le cambiarías?

A: no

E: no

A: no | nada

E: ¿o alguna sugerencia | algo?

A: no

E: no

A: no | no | yo me siento re cómoda | me gusta cómo explica la profesora | entendí bien | me pareció dinámico | todo lo que explicó es muy | o sea | importante en el sentido de lo que estamos estudiando | salud |

E: claro

A: no es que bueno | nos enseñó algo que por ahí no tiene nada que ver a lo que estamos estudiando | o sea

E: está vinculado con | = justamente la orientación de ustedes =

A: = todo el cuerpo humano que me interesa = | claro | estuvo muy bueno | a mí me gustó todo lo que vimos

E: perfecto | y la última pregunta y ya terminamos | eh:: | ¿qué opinás vos del inglés?

A: <pausa>

E: así en general | ¿qué opinás?

A: <pausa> | ¿cómo qué opino?

E: ¿cuál es tu opinión del inglés?

A: no | = yo creo que hoy =

E: = ¿qué idea tenés así del inglés? =

A: como que hoy en día es importantísimo | el inglés | yo por lo menos les digo eso a mis hijos ¿no? | porque hoy inglés y computación | creo que para cualquier cosa tenés que estudiar eso | inglés y computación | la mayoría de lugares te piden eso

E: como herramienta decís vos

A: como herramienta de | de salida laboral ¿no? | así que creo que es importante | y el aprender | el aprender algo nuevo | y no quedarse en el vacío | =me parece que es importante =

E: = claro | como realización personal = es tan positivo

A: claro | y el inglés es una materia importante

ENTREVISTA NÚMERO 13 (pista7, min. 01:20-15:34)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 06-12-11 HORA: 19: 45 DURACIÓN: 15 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: LILIANA

BARRIO: VILLA VATTEONE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 41

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria de adultos? | = ¿qué te pasó por la cabeza? =

Alumna: = eh:: bueno = | me asusté | y bueno dije “uy no sé si voy a | seguramente me la voy a llevar” |bueno | o sea | pensé que iba a ser muy complicado | o sea me costó un poco | así que | me costó pero:: | pero bueno la profesora nos ayudó muchísimo y:: | (?????) | creo que en otros | porque yo estuve cursando otro año | y me costó más que ahora

E: ¿habías tenido experiencia con inglés anteriormente?

A: sí | sí | sí:: | y terrible

E: ¿fueron terribles? | = ¿malas experiencias decís vos? =

A: = sí | sí = | no me | no me quedaba | sí | no me salía | este:: | en cuanto a | o sea | no me | no me | no me salía | me costaba muchísimo los verbos | todo lo que

E: ¿y por qué crees que era eso antes y ahora es diferente?

A: eh::

E: ¿en qué reside la diferencia?

A: sí | no sé | yo creo que bueno | eh:: ahora | eh:: | no sé si es porque a mí me gusta salud | y veo:: | se vuelca mucho a la salud inglés y:: | veo eh:: | ¿qué sé yo? las | las oraciones que nos piden | son los órganos | o hacer oraciones con el cuerpo humano | esas cosas y bueno | es como que | me costó un poquito menos | igualmente tuve un poco de ayuda de | un chico amigo que es profesor de inglés también | así que | eso me ayudó a verlo mejor | más de fondo | y el otro es como que es más | eh:: | no sé | la profesora entraba hablando en inglés | y yo ya me perdía [risas]

E: ¿y medio te bloqueaba eso?

A: sí | sí | me asustaba mucho las palabras en las que hablaba | porque yo decía “uh | no entiendo nada” | y después nos daba trabajo y | no no | me costaba muchísimo | y eso que pedí ayuda también | pero no | me costó más

E: ¿qué expectativas tenías a principio de año con respecto a la materia? | ¿qué esperabas vos? | algo me anticipaste | que dijiste “no voy a entender nada”

A: sí [risas]

E: ¿no? | una de tus frases fue esa | ¿en general qué esperabas vos?

A: y:: | bueno yo ahora cuando empiece digo | que ojalá nos vaya bien pero | pero sí con miedo |

E: con miedo

A: con miedo pero sí |eh::

E: ¿se cumplieron las expectativas?

A: sí | sí | dentro de todo sí | sí porque:: | bueno no es que lo re sé | o que | ya salgo hablando en inglés | pero bueno | eh:: | es como que lo | lo entendí más a fondo | me gustó más | es como que lo entendí más a fondo | es como que | me quedó un poco más | no sé si es porque |por | insisto en esto de la salud que a mí me gusta

E: que está vinculado = con un tema específico que a vos te interesa =

A: = claro = | sí | que a mí me interesa | debe ser eso

E: y | ¿qué diferencia ves vos entre la materia inglés y las otras materias?

A: <pausa> [[p] ¿qué diferencia?]

E: mhm

A: <pausa>

E: ¿qué cosas ves vos de | que hay en inglés como materia y en las otras no hay? | que vos digas | “eso me pasa solamente en inglés”

A: sí | eso de tener que | que hablarlo distinto | pasarlo a castellano | cosas que | bueno directamente lo otro lo tengo en castellano y lo de inglés

E: ¿con respecto a las sensaciones?

A: <pausa>

E: ¿no notás diferencia?

A: no

E: está | em | durante la clase | ¿vos cómo te sentís con respecto a tu profesora | a tus compañeros | a la materia inglés en sí?

A: no | bien | eh:: | incluso es muy normal | aparte | me gusta cómo explica y:: | (?????) | a mí me hace sentir bien cómoda | nada más

E: mhm | cómoda

A: sí | sí | y:: | y con mis compañeros bueno | em | quizás que ellos | yo soy muy lenta en | en todas las materias

E: cada uno tiene sus tiempos | viste = que el proceso de cada uno =

A: = tengo que investigar = | a mí me gusta investigar el porqué desde a fondo | y hasta que yo hice todo eso los chicos ya terminaron | entonces es algo incómodo como me pone porque yo miro | y ya es como que | me vuelvo loca | digo ya “no no no | ya se me fue” | | o qué sé yo | y empiezo a dejar | pero bueno | es hasta que me pueden ayudar | y decir| “te quedastes acá” | una cosa así | pero siempre | (?????) hasta que yo haga | es como que | que quiero saber el porqué de todo ¿no? y | a un inglés | aun en inglés |pero por el tema de la salud ¿no?| el porqué de eso y el verbo | el verbo ¿qué sé yo? | es | que me confundo muchísimo en los verbos | eh:: | porque está el que es para las cosas | el que es para los animales | y todas esas cosas ¿no? | en inglés | y:: | y eso me me confunde | pero bueno | me gustaría | me gusta | investigarlo a fondo | poderlo marcar y tenerlo | y entenderlo yo

E: = entenderlo bien =

A: = entenderlo bien =

E: claro | vos lo que no querés por ahí | es resolverlo = mecánicamente =

A: = claro =

E: y que después

A: sí es un (¿????) a la materia | pero realmente en inglés | que es lo que más me cuesta | pero bueno | son de las dos maneras que tengo en castellano y en inglés | que tengo que verlo | si lo tengo que pasar en castellano | inglés | este | se lo escribe al revés o | o | em | como ser | en el verbo negativo | eh

E: sí

A: que bueno | en inglés es de una manera | y yo cuando lo paso al castellano | tengo que poner una palabra primero y la otra después | me parece que es así

E: claro | hay cosas que sí | tienen un orden diferente | = dentro de la oración =

A: = eh sí = | y:: | y bueno | yo lo | lo quiero saber | o sea | me cuesta | las chicas por ahí por ayudarme y apurarme | “sí tomá que yo ya lo hice” | pero | vos querés saber por qué

E: por qué | dónde va ese cambio | = de dónde viene ese proceso =

A: = claro | claro = | sí para no | claro para no equivocarme | ahí me atraso y ya me da rabia [risas]

E: claro | vos tenés como una | claro como un mecanismo de aprendizaje más reflexivo | más de profundizar por lo que yo estoy observando | de lo muy poquito que estoy hablando con vos | como que sos más de querer reflexionar y querer profundizar

A: sí | sí

E: todo el proceso de aprendizaje | y no se da en todos así |

A: no | no

E: cada uno tiene su tiempo | algunos son | más operativos más pragmáticos

A: sí | es verdad

E: sí | ¿no? | que quieren resolver más rápido | y vos que querés saber bien | lo dijiste varias veces | el porqué de cada cosa | = es muy importante =

A: = sí | sí =

E: no te tenés que sentir incómoda por eso | porque es tu forma de aprender | y es importante que vos desarrolles tu forma de aprender | ¿está?

A: sí | sí

E: obviamente que | cuando se trata de la escuela hay tiempos = límites =

A: =claro = | eso es lo que pasa

E: tenés tiempos límites | en una prueba vos tenés que terminarla en porque la profesora dijo que había que terminarla en una hora y tenés que manejar eso | aprender a manejar eso | es decir | cuando vos |tenés tiempo para profundizar | reflexionar | y cuando decís “no |bueno hoy tengo que ser más operativa y resolver” | = ¿no? =

A: = sí | sí =

E: eso tenés que regularlo pero | está bien lo que vos hacés | ¿eh? | porque es tu forma de aprender | y porque vos te sentís segura dentro de esa forma de aprender

A: sí

E: y | ¿te da ganas de participar en clase?

A: sí | [risas] | a veces sí | cuando lo entiendo | cuando | qué sé yo | me habla la profe | a veces sí | a veces me salen algunas cositas que digo | pero también me da mucho miedo de equivocarme | mejor me quedo callada | y si está mal |

E: ¿por qué te pasa eso? | = ¿por qué creés que te pasa eso? =

A: = no sé = | siempre | en todas las materias | no sé | no no | mejor me quedo callada | mejor

E: ¿alguna vez te pasó que querías preguntar algo | = y no te animaste a preguntar? =

A: = sí | un montón de veces = | sí

E: está

A: me voy a casa sin saber | y bueno | después pregunto a las chicas que tengo más confianza | o a la profe | si está sola le pregunto | por vergüenza

E: o sea | el tema es que no te querés exponer por ahí | delante de todos | ¿ese es el problema? | no que te de vergüenza puntualmente la profe | o tus compañeras | = sino que no te querés exponer =

A: = sí | sí =

E: está | y | cuando la profe te da tarea para el hogar | de inglés puntualmente ¿no? | ¿cómo afrontás la tarea? | ¿cómo te arreglás para hacer la tarea en tu casa sola?

A: bueno en eso soy un desastre | ahora | en estos tiempos | bueno | porque mis hijos me ayudan| porque yo tengo a mi papá que está discapacitado | y lo tengo que ayudar en todo | es como que yo voy de acá del colegio | largo todo | y empiezo con él que me está esperando para los masajes | para esto y para el otro | se hace un poco pesado | y:: los chicos este| tengo dos nenes | ya grandes

E: bastante para hacer

A: y sí | sí | aparte de la casa soy mamá soltera así que | también en eso tengo

E: mhm

A: y no | no | no me da el tiempo | y para | más que todo | para poder estudiarlo de a fondo como yo quiero | entonces vengo a veces sin la tarea sin hacer | y bueno | acá lo hacemos en clase con las chicas| lo pongo así todo así | pero | bueno | últimamente que se estuvo entregando trabajos | eh yo | ella me lo explica y yo lo entiendo en clase | pero me voy a casa | y me olvido de todo | tengo poca retención de memoria también

E: ¿te cuesta eso?\

A: me cuesta | y:: | nnnno sé | pienso que es porque no practico | porque no hago | me pasa con todas las materias | pero con inglés | qué sé yo | me cuesta un poco más por los dos

E: y cuando tratás de hacer algo | ¿qué usás? | ¿el diccionario? | ¿le consultás a alguno de tus hijos?

A: eh | sí

E: ¿internet?

A: no | no

E: = ¿qué recursos usás? =

A: = el diccionario = | el diccionario | eh sí pregunto a mis hijos | eh mi nena que tiene inglés bueno | ella me dice “acá tenés que poner esto | acá tenés que poner el otro” | a veces lo hago pero | vengo acá y | la profesora lo explica | y yo ya estoy perdida porque no lo entendí de a fondo | no lo vi | = bien como yo quiero verlo =

E: = claro =

A: pero sí | eh | los últimos días | este | lo estuve haciendo más a fondo | me estuvo ayudando | me estuvo ayudando ese chico | así que | a poder verlo

E: mejoraste ahí |

A: sí

E: y aparte de la tarea que te da la profe | ¿tenés contacto con el inglés fuera de la escuela? | ¿escuchás música en inglés por ejemplo?

A: no

E: ¿o mirás alguna serie o película en la tele | en inglés? | ¿te da curiosidad? | ¿o meterte en alguna página en internet en inglés?

A: no

E: no tenés contacto

A: sé muy poco de la computadora

E: está

A: sí | así que | más con los chicos

E: sólo lo de la escuela nada más

A: sólo lo de la escuela y:: | sobre todo en salud

E: y:: | ¿en qué creés que te puede servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: y:: | en muchas cosas | me imagino | qué sé yo | yo la otra vez preguntaba | “¿y para qué me sirve inglés en salud?” | decía yo | porque | y | los remedios que a veces no sabemos qué dicen | los aparatos que necesitamos | ya sea en casa o en enfermería o en lo que sea | que vas a seguir ¿no? | eh:: | que está escrito en inglés | y bueno | todas esas cosas | qué sé yo | y | tal vez a veces una persona que | está enferma | o hay un accidente o algo | y no sabe | por lo menos | algunas palabras | bueno | uno se defiende quizá un poquito

E: claro | perfecto | ¿y hay algo que le cambiarías a la clase de inglés vos? | ¿qué te parece? | ¿hay algo que modificarías en la clase de inglés | o que agregarías? | ¿alguna sugerencia?

A: ¿en las palabras?

E: en lo que a vos te parezca de la clase

A: [risas] yo diría eso de | que en vez de poner | de escribirlo como uno lo:: | lo sabe ¿no? | (????) | eso de no ponerlo | las palabras ordenarlas bien

E: claro | pero eso ya sería cambiar el idioma

A: [risas]

E: tanto no podemos hacer | a lo que se refiere la pregunta es a la clase de inglés | ¿vos qué le cambiarías a la clase? | a la forma de encarar la clase de inglés | ¿le cambiarías algo | ¿modificarías algo?

A: <pausa>

E: ¿hay algo que vos sugerirías? | ¿cambiarías?

A: no | por ahora no

E: dejarías todo igual | perfecto | y en general | ¿qué opinás del inglés?

A: <pausa> lo que <pausa> no sé | yo en realidad | yo no me [risas]

E: lo que vos sientas | ¿qué opinás vos?

A: <pausa> (?????)

E: lo que se te ocurra

A: no (?????) | no se me ocurrió

E: (?????) eso de aprender en la escuela | reflexioná

A: no | y para mí está bien | no sé | está bien eso | tanto como para los chicos como para los grandes | mis hijos aprendieron| cuando dijeron van a tener inglés en el primario | a mí me parece bárbaro | (?????) | que es complicado

E: es difícil

A: [risas] es difícil | que a veces está castellano que me cuesta le digo yo | el inglés más | pero | pero no | que está bien | me parece bárbaro le digo yo | (?????) | lo necesitamos | podemos aprender un poco ¿no?

ENTREVISTA NÚMERO 14 (pista 8, min. 01:40-10:14)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 13-12-11 HORA: 19: 40 DURACIÓN: 9 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: SILVANA

BARRIO: SAN NICOLÁS (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 43

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: PERSONAL DE SERVICIO EN GENDARMERÍA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria de adultos?

Alumna: ay re lindo | me re gustó

E: mhm | pero cuando vos te anotaste y te dijeron “vas a tener inglés” | ¿qué fue lo primero que se te pasó por la cabeza?

A: buenísimo el aprendizaje para saber otra | otra lengua | esto es bueno | me gusta aparte de todo esto

E: = ¿te gusta inglés ya de por sí? | ¿habías teni...- =

A: = sí | sí | sí | inglés | portugués | yo ya lo había hecho eh:: | a::l colegio en una escuela allá en el fondo | llegando al kilómetro

E: sí

A: no me acuerdo | eh:: | tuvimos inglés también | después | por cuestiones laborales me cambiaron el turno y tuve que seguir de tarde | tuve que dejar | y después estuve acá en la Silvio Dessy | en la once también | y tuve que dejar justo en octubre cuando ya estaba todo y | y bueno

E: o sea que ya habías tenido inglés = anteriormente | sabías más o menos de que se trata =

A: = sí | sí | exactamente | sí =

E: y siempre te gustó | por lo que me decís | inglés

A: sí

E: ¿y qué expectativas tenías en ese momento | a principio de año? | con respecto a la materia ¿no? | ¿qué esperabas vos?

A: saber más | entregarme más a esto pero | eh | no me daban los tiempos | eso es lo que me traba muchísimo | pero me gusta | me molestaba en sí cuando | faltaba y me perdía una clase porque no me podía enganchar |

E: claro | vos trabajás | = ¿qué trabajás en área de salud? =

A: = en gendarmería | no =

E: en gendarmería | ah mirá | eso lo tengo que anotar también | en gendarmería | mirá vos | ¿y qué función tenés dentro de gendarmería?

A: mucama

E: mirá | qué interesante | ¿y cómo te sentís en la clase de inglés con respecto a la profesora | = los alumnos? =

A: = bárbara | bárbara = | es muy

E: te sentís cómoda

A: muy buena | sí | comodísima | es de explicarte las cosas | hace entender | no | sí bárbara | no (????)

E: muy bien | ¿y qué diferencia notás entre la materia inglés y las otras materias? | ¿qué cosas vos ves que hay en inglés que en las otras materias no se dan? | dentro de la clase ¿no? | de la dinámica de la clase

A: como no <pausa>

E: ¿hay algo | alguna dificultad | alguna forma de dar la clase que sea diferente en inglés y que en las otras materias vos no lo veas?

A: o sea | a mí me pasó de que | como explica la profesora | como da la clase | está bárbara | tiene muy buena manera de explicarla

E: sí

A: con otras materias me costó en el área de biología | por ejemplo | eh:: | como que lo explicaba | como a su manera | o sea | yo lo veía así | ¿entendés? | como que ella lo explicaba a su manera | y yo capaz que enganchaba parte de eso y la otra parte me quedaba colgada | porque no llegaba a entender | ¿me entendés? | pero | pero no | bien

E: se entiende | y:: | ¿te pasó que en algún momento en inglés tuviste alguna duda y no te animaste a preguntar?

A: <pausa> | no | no no no | no porque siempre le pregunté | es muy accesible en eso | te da | confianza en preguntarle | capaz que en otras materias sí

E: en otras materias por ahí te pasó que no | pero en éste en inglés bien

A: sí | bárbaro

E: ¿participás en clase?

A: sí |

E: ¿te da ganas de participar en clase en inglés?

A: sí | pero a veces es como que me da vergüenza | o de pronunciarlo mal | o de hablarlo mal

E: está | el tema de la pronunciación

A: [risas]

E: es esa la cuestión

A: sí sí | me gustaría a la vez de que | a medida de que nos vayan dando | de que nos vayan diciendo el significado | está lo escribimos en inglés | eh:: | lo pasamos en castellano | a cada una de las palabras | por ejemplo | pero no | después no

E: pero | a qu...- | ¿la pronunciación me decías vos recién?

A: exacto | está

E: está | muy bien | muy bien | y:: | cuando la profesora te manda tarea | que yo he visto que Mariana les manda tarea | para el hogar | ¿cómo te arreglaste vos con el tema de las tareas? |

A: y busco por | en los diccionarios así | en algunos libros que tengo | yo tengo una hija de 21 | entonces que terminó la secundaria | entonces por intermedio de libros que ella dejó | y todo lo demás | eh busco

E: buscás en los libros de tu hija y en el | = en el diccionario =

A: = y en el diccionario =

E: ¿y tenés algún familiar que te ayude? | cuando

A: no | solita lo hago | porque soy yo y mi hija | y tenemos los horarios cruzados | ella está a la tarde yo estoy a la mañana | y vengo y | lo hago sola

E: o sea que con eso te arreglás bien para hacer la tarea

A: sí

E: perfecto | ¿y tenés contacto con el inglés fuera de la escuela? | por ejemplo | no sé | ¿mirás películas en inglés | o escuchás música en inglés?

A: escuchar música poca | por el tema ese de que no tengo | no me dan los tiempos | por ahí estoy en mi casa | prendo la radio | o pongo un compact y | de repente | miro la tele y | porque estoy sola | entonces prendo todo junto | pero sí me interesa | después tengo una amiga que está en Miami | y a veces por ahí ella me habla en inglés

E: ¡qué bien!

A: y por ahí me hace traducirle y todo lo demás | “eso quiere decir tanto” | y así hablamos

E: ¿te comunicás con ella vía internet o telefónicamente?

A: no | telefónicamente |

E: telefónicamente | ah:: está buenísimo | ¿y en internet no te metés para ver cosas en inglés? | ¿no te da curiosidad eso?

A: no | sabés que no |

E: está

A: no | no | no

E: bueno | o sea que tenés contacto con el idioma a través de esta amiga que está viviendo en Miami

A: tal cual

E: ¿y vos en qué creés que puede servirte para tu futuro el inglés que estás aprendiendo ahora en la secundaria?

A: en sí me interesa hablar otra lengua | ¿no es cierto? | porque | siempre me dice para viajar y todo lo demás | aparte por donde estoy también viene mucha gente de afuera

E: ah | ¿en el trabajo que vos tenés en gendarmería tenés contacto con gente extranjera?

A: sí

E: ah mirá vos | no sabía eso

A: porque hay turistas que a veces vienen para el hotel

E: ah::

A: es un hotel de gendarmería

E: ah mirá mirá | o sea que es un hotel

A: claro

E: justamente | claro | = ahí tenés =

A: = claro = están todos los gendarmes | es más | vienen de otros lados también | pero vienen más de provincias que de otros lugares | así de otros países

E: mirá | no sabía yo | o sea que a vos te serviría puntualmente también para tu trabajo

A: sí

E: y:: | ¿hay algo que le cambiarías a la clase de inglés? | algo que vos dirías bueno | esto por ahí podría ser diferente | se le podría agregar algo | ¿tenés alguna sugerencia?

A: <pausa> que nos enseñen a pronunciar más quizá | a la pronunciación | que es muy costosa

E: la parte oral por ahí | eh te gustaría

A: sí

E: está | enfatizar un poco ahí

A: exacto

E: perfecto | y:: | la última pregunta | y ya terminamos | ¿vos que opinás del inglés?

A: <pausa> que opino | que es bueno | es bueno | es muy bueno pronunciar | es bueno saber otros idiomas

E: está | en general| ¿y del inglés en particular?

A: me gusta | me gustaría aprenderlo y hablarlo |

E: está

A: me muero por aprenderlo a hablar |pero sé que me va a costar muchísimo [risas]

E: es difícil pero no es imposible

A: es difícil | no | sí | sí | sí | obvio | obvio que sí | pero bueno | eso depende de paciencia más que nada | y tiempo

3- GUÍA Y MODELO DE CUESTIONARIO PARA LAS ENTREVISTAS DE LA INVESTIGACIÓN

ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL CEBAS

GUÍA DE ENTREVISTA (PROFESORA ADRIANA HELVER)

FICHA TÉCNICA

FECHA:

HORA:

LUGAR:

DURACIÓN:

ENTREVISTADOR:

ENTREVISTADO:

Nombre:

Edad:

Barrio:

Curso:

Puesto que ocupa dentro del área de salud u ocupación general:

CONSENTIMIENTO:

El alumno entrevistado autoriza por la presente a contestar las preguntas de la siguiente entrevista que será grabada con fines solamente investigativos y con características totalmente confidenciales.

Firma:

PREGUNTAS

- 1- ¿Cuál fue la primera idea que le vino a la mente cuando se enteró que iba a tener Inglés como materia en primer año de la escuela secundaria para adultos?

- 2- ¿Qué espera de la materia para este primer año?
- 3- ¿Ha tenido inglés en la escuela anteriormente? ¿en caso de contestar afirmativamente, cómo fue esa experiencia?
- 4- ¿Cómo se siente durante la clase hasta ahora: con respecto a su profesor/a, a sus compañeros y a los contenidos que están trabajando?
- 5- ¿Por qué cree que se siente así? ¿Puede darme un ejemplo?
- 6- ¿Pasa lo mismo en otras clases de otras materias? ¿Por qué cree que es así?
- 7- ¿Tiene ganas de participar en la clase?
- 8- ¿Ha tenido dudas en algún momento de la clase y no se animó a preguntar?
- 9- En el caso de que le hayan asignado alguna tarea para el hogar ¿cómo la afrontó?
- 10- ¿Hay algún miembro de su familia que tiene experiencia en el aprendizaje del Inglés? En caso de respuesta positiva, ¿le ha consultado en relación a esta asignatura?
- 11- ¿Tiene contacto con el Inglés fuera de la escuela? ¿Escucha música en Inglés, mira alguna serie de televisión o películas en Inglés o se encuentra con páginas de internet en esta lengua? En caso de respuesta positiva, ¿le despiertan curiosidad o interés estas experiencias con el idioma fuera de la escuela?
- 12- ¿En qué cree que puede servirle el aprender Inglés en la escuela secundaria para su futuro? ¿Por qué? ¿Puede dar algún ejemplo?
- 13- ¿Cómo le gustaría que fuera la clase de Inglés?
- 14- ¿Qué es lo que le parece más difícil de la clase hasta ahora? ¿Qué es lo que le parece más fácil hasta ahora?
- 15- ¿Ud. qué opina acerca del Inglés?

OBSERVACIONES:

4- **TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

ENTREVISTA N° 1 (pista 9, min. 00:00-22:30)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 19: 00 DURACIÓN: 22 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: MARÍA DEL CARMEN

BARRIO: 9 DE JULIO (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 40

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA Y SERVICIO DE LIMPIEZA EN EL SANTUARIO.

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: la primera pregunta es | ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés como materia de primer año acá en la escuela para adultos?

Alumna: ¿te tengo que ser sincera?

E: obvio

A: [risas] y:: dije estoy en el horno | porque no entiendo nada |

E: mhm

A: cero eh | cero

E: sí

A: no sé decir ni uno | así que a mí | va a tener que hacer un milagro la profesora conmigo

E: ¿y qué esperarás para este año de esta materia? | aparte de que = ocurra un milagro como decís vos=

A: = y como esperar= | espero:: | o sea voy a poner todo lo lo de mí |lo q..- lo que más pueda | como para por lo menos no te digo ser | no sé | tra...- | traducir el inglés pero | cazar algo | porque es bueno saber un idioma | en este caso es el inglés | pero bueno | es bueno saber | otros idiomas que no sea el de uno ¿no?

E: ¿y habías tenido inglés anteriormente?

A: eh:: cuando hice en una oportunidad el secundario en la media 7 | pero como esa es con orientación a contabilidad |

E: sí

A: eh:: es una cosa muy | muy por arriba | y ya hace diez años | yo tenía treinta en ese momento

E: ¿cómo fue esa experiencia? | de haber tenido inglés = hace diez años =

A: no:: | cuando empecé por primera vez la es...- | yo había terminado el colegio a los catorce años | empecé eh:: | a los treinta | o sea había un margen enorme

E: claro

A: escribía | o sea el los primeros meses me miraban todos porque yo escribía con lápiz | y cuando los profesores dictaban | estaba [[p]"¿qué dijo? ¿qué dijo? ¿qué dijo?"] | porque me quedaba horrores | el primer año me costó horrores | después bueno tuve muchos problemas

personales | me separé | tuve mucho quilombo por el tema de los chicos | con el juzgado| que sé yo| me faltaban cuarenta días para terminar primer año y tuve que dejar = porque la cabeza no me daba=

E: = ah qué lástima=

A: intenté | volver | eh:: | fui una semana |intenté | pero no no | me tuve que retirar

E: fue= una situación muy extrema =

A: =fue una situación muy fea = | muy extrema | porque me habían sacado los chicos | y a mí me podés hacer cualquier cosa | menos tocarme los hijos

E: me imagino

A: porque me tocás los pibes y ya

E: me imagino

A: me sacan | entonces no tenía la cabez...- | no no no |

E: no | más vale| = el estudio en ese momento=

A: = no | no | cazaba una = | porque iba a mi casa y miraba la cuna de mi hijo y lloraba | y miraba la cama de mi otro hijo y lloraba | miraba la mochila de otro y lloraba |y miraba las felicitaciones de la maestra| que le había puesto en el cuaderno al nene | y lloraba | o sea no

E: claro | me imagino | el estudio pasó a segundo plano

A: entonces dejé | pasaron los años |eh:: | volví acá abajo| estuve abajo como tres cuatro meses| y tuve que dejar por el trabajo

E: acá en la media |

A: en la media 8 | abajo |

E: sí

A: y estuve como tres o cuatro meses | no llegué a los cuatro meses |

E: =¿y ahí tuviste inglés?=-

A: =y tuve que dejar= |eh:: algo por arriba | algo por arriba | este tuve que dejar por el trabajo | así que vuelta otra vez de nuevo | por lo que los horarios no me daban | y trabajar tenía que trabajar porque estaba sola con los chicos | así que bueno | otra vez a dejar el colegio | y:: este año dije no | este año | como no tenía trabajo |estaba muy aburrida en mi casa | y la cabeza me iba a mil | digo no | me voy a poner a correr | entonces me vine a la plaza a correr |

E: sí

A: me voy a desenchufar | me voy a poner a correr a la noche | para distenderme | y una de esas tantas noches de verano que vine a correr a la plaza dije [[p] “¡qué tonta que soy! si no tengo nada que hacer ¿por qué no me pongo a estudiar | ahora que estoy sola | que tengo los chicos conmigo | que puedo salir a la hora que quiero porque no le tengo que dar explicaciones a nadie | ni temprano ni tarde | porque total estoy sola | no le tengo que explicar a nadie | = ¿por qué no aprovecho?”] =

E: = claro =

A: y ahí | es como que la cabeza me hizo un click |

E: está

A: y bueno | vine un par de veces al colegio | resulta que no era la fecha | entonces bueno esperé que fuera la fecha | me había anotado abajo |empecé abajo | y:: creo que fue el segundo día o el tercer día| el tercero porque fue un miércoles | el tercer día fue | eh vino una profesora y dijo “no porque incluso el que quiere estudiar para enfermería o algo puede agarrar y hablar arriba |tiene mejor orientación” | y entonces cuando terminó la clase de la profesora | yo dije “mirá” le digo “sí yo quiero ser enfermera” | le digo | “eh me gustaría ¿cómo puedo | cómo puedo hacer? ¿cómo puedo hacer para irme para arriba?” | “no” | me dice | “andá y hablalo | decile que estás acá abajo y bueno que querés pasarte para arriba | hablalo” | así que bueno | tuve suerte ese día | me encontré con | con la profe | y lo hablé | me dijo “sí | traeme esto | esto | esto y ya al otro día ya | o sea esa noche terminé abajo el horario | por una cuestión de ética y moral dirían ahora | y bueno sí | al otro día empecé acá |

E: eso fue en marzo | ahora | hace poquito | poquitas semanas

A: sí | sí | sí

E: está

A: y entonces ahí largué la carrera | mismo acá | eh:: | conocí una señora | que había estudiado enfermería en capital | y la vi y me dijo “no porque yo soy enfermera” | le digo | “me estás cargando” | “no” me dice | “soy enfermera” | “si estás en el secundario como yo” le digo | “¿cómo hiciste par...-?” | “ah no porque yo estudio en un lugar así y así” | y bueno | me pasó todos los datos | y fui a capital y me anoté allá

E: o sea que estás haciendo al mismo tiempo =el curso=

A: = estoy haciendo a la mañana= enfermería y a la noche acá

E: mhm

A: y trabajo | y soy mamá

E: o sea que tenés un montón de ocupaciones | = pero bien | bien organizada=

A: =y estuve=|bien hasta ahora | trato trato de sobrellevarlo | hace veinte días que falleció mi mamá | y:: | estuve a punto de largar | te voy a ser sincera |

E: qué macana

A: estuve a punto de largar todo | porque hace un mes que trabajo | hace un mes que estudio | y:: | yo lo único que tengo era mi mamá |o sea | tengo mis hijos | mis amigos | mis amigas | pero yo mío | yo adentro | yo lo único que tenía era mi mamá |

E: me imagino

A: no importa que tenga cuarenta años | y que tenga cinco pibes | = ¿me entendés? =

E: =no | no = obvio | eso va más allá de la edad

A: va más allá de la edad | de los hijos | de las amistades que podés tener | te digo que no se lo deseo a mi peor enemigo

E: no

A: el dolor que yo tengo adentro |

E: tratá de no dejar |

A: ¿viste?

E: = tratá de ser fuerte y no dejar=

A: = estuve a punto de dejar= | pero qué paso |digo mirá | no puedo ser tan egoísta porque si yo | es lo que yo pensé |de ahí a que estea mal | que estea bien |no sé | es lo que yo pensé | no puedo ser tan egoísta de sacarme la vida porque mi mamá no está | porque yo tengo cuarenta años | y todavía | necesito tenerla a mi mamá | entonces | si yo con cuarenta necesito tener a mi mamá | no quiero imaginarme lo que necesitan mis hijos | porque yo tengo uno de 24 | uno de 13 | una nena de 12 | un varón de 9 | y una chiquitita de tres años |

E: mmm | no | ni hablar | son muy chicos

A: entonces no puedo | si yo que tengo cuarenta años no lo puedo asumir | no puedo hacer pasar a mis hijos por el mismo dolor que estoy pasando yo | no puedo ser tan egoísta

E: mhm

A: y después eso a nivel | porque uno lo que dice | “ma ¿para qué carajo voy a estar en este mundo si mi vieja ya no está?” | es lo primero que se te cruza por la cabeza | en ese momento de desesperación ¿viste? | y después digo “no | dejá | ta bien” | cuando ella estuvo internada | cuando ella falleció y todo | yo no vine al colegio | yo estuve faltando | pero después volví | y volví ¿sabés por qué? | porque dije “no | ella no iba a querer que yo deje porque ella ya no está”

E: claro

A: si ella estaría | me decía “vos tenés que seguir | vos tenés que estudiar| te gusta estudiar | me parece fenómeno hija | vos seguí | contra viento y marea | a los problemas hay que hacerles frente” | me decía ella

E: trató de seguir | claro| trató de seguir

A: entonces digo | “no | no pudo dejar” | porque ella | ella no me crió a mí y no sufrió todo lo que sufrió para criarme para que yo ahora | largue | [[p] ella no hizo tanto sacrificio para eso]] es difícil | te juro por dios que de todos los problemas que yo tuve | este es el peor |

E: =bueno pero vas a ver que vas a salir a delante=

A: =¿viste? | es como que no quiero preguntarle a dios por qué me la sacaste = | prefiero decirle gracias por dejármela cuarenta años | me la hubiese dejado un poquito más | pero bueno | si él decidió que no |

E: vas a salir adelante | vas a ver que vas a salir adelante | y trató de no dejar |

A: es que el dolor que se siente adentro es |es que | no lo podés | lo tenés que sentir para saberlo

E: mhm | me imagino | me imagino |

A: pero | uno tiene que aprender a convivir con ese dolor | [[p] ese dolor no se va a ir nunca | uno tiene que aprender a convivir] | normalmente los sábados y los domingos me agarra de llorar a full ¿viste?| porque bueno yo la había internado un jueves | ese mismo jueves la interné a las tres de la tarde | a las tres y cuarenta ya estaba en coma | y el lunes ya estaba | ya la estaba velando

E: sí | fue rapidísimo

A: fue muy rápido

E: muy rápido | no te dio tiempo a | por ahí a darte cuenta = de toda la situación =

A: = a nada | ni siquiera sabía = | ni siquiera sabía lo que tenía porque |la estaban tratando por cálculos en la vesícula y resulta que tenía cáncer de colon

E: mm | nada que ver

A: nada que ver una cosa con la otra |

E: esas son enfermedades muy pero muy engañosas a veces |

A: complicó todo demasiado | el organismo de ella | y bueno | en cuatro días se la llevó | ¿me entendés? | y:: | y sí | obvio | vos estás con tu madre hablando lo más bien | te pegás media vuelta | te vas hasta tu casa | y a los veinte minutos te llaman porque está mal | vos decís acá hay algo que | que no me cayó el chip

E: claro

A: ¿viste? | todavía | yo siempre iba al mercado y compraba ponele ¿no? | compraba tres cuatro paquetes de azúcar por si ella necesitaba yo ya tenía para darle | todavía lo sigo haciendo | eh doblo una esquina y veo un pantalón que más o menos del color que ella usaba | y digo “ahí viene mi mamá | mi mamá | pero si ya no la tengo”

E: y | lleva su tiempo | lleva su tiempo María | = pero vos tratá de de salir adelante y no largar el estudio porque por ahí después te vas a arrepentir =

A: = ese tick | ese tick en el cerebro ¿viste? | pero bueno trato | no | no porque = | el hecho de estar en mi casa hace que mi cerebro ¿viste? se | se active mal

E: claro | por lo menos ya acá te despejás | = sanamente=

A: =yo necesito = | eh:: | necesito que mi cerebro trabaje | pensar | salir

E: =ocuparte =

A: =ocuparme | eso =

E: en cosas que son buenas para vos porque es algo para vos | =para enriquecerte vos=

A: =es algo bueno | para el futuro =| porque por ahora tengo trabajo | pero bueno uno no sabe |yo como le digo a los chicos | “no es ninguna deshonra limpiar pisos pero si una puede progresar |bienvenido sea ”

E: siempre | aparte si tenés la oportunidad y la capacidad como tenés vos

A: sí | costar cuesta | no te voy a decir que no | hoy tuve un parcial de sicología que bueno voy a saber la nota el miércoles |pero [risas] costó | no sabés cómo

E: = ¿y acá en la escuela? =

A: = y ahora el miércoles tengo otro = | y acá trato de ir llevando las materias | ¿viste? | eh
decí que bueno los profesores son buenísimos | las profesoras también | entonces como que
| ellos comprenden de que uno ya es grande y de que cuesta más aprender y todo | y la
verdad que son re piolas porque te ayudan | ¿viste? bue...- | aparte el grupo también | uno
está en grupo | entonces lo que no sé yo lo sé el otro | el otro sa...-

E: == justamente la pregunta que sigue era sobre eso | justamente te quería enganchar con
esa pregunta | ¿cómo te sentís acá en el primer año del cebs = con respecto a tus
compañeros y a los profesores? =

A: = ¿con el grupo? | muy bien | muy bien = | muy muy acompañada |

E: ¿y en la clase de inglés cómo te sentís = con tus compañeras y:: la profe? =

A: = muy bien | muy bien = | porque la profesora es muy simpática | muy agradable | aparte
ella le preguntás y te explica | traemos palabras | las cambiamos | entonces es como que viste
| ya trabaja de un modo didáctico | y eso te queda más |

E: claro | por supuesto

A: porque si vienen y te dicen | eh:: decime:: | hoja en inglés | y vos estás como yo en cero |
que no sabés | nada | y yo me quedo parada mirándola y le digo “bueno | discúlpeme pero
yo no sé decir hoja en inglés”

E: así que te sentís muy cómoda en la clase de inglés

A: sí

E: ¿y en las otras materias?

A: también

E: = ¿pasa lo mismo? =

A: =también=| porque trabajamos | trabajamos en grupo |y ya te digo | lo que no sé yo | lo sabe el de al lado | o lo sabe el otro | o mismo | si tenés una duda | leés la pregunta | y decís | “profe | eh | esto | ¿es así? | ¿es asá? | y ya la profesora te va

E: de manera muy dinámica | ¿y tenés ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí | sí

E: te da ganas de participar

A: sí | con todos los profesores | por lo menos el poco conocimiento que tenga más allá del de la materia que cueste | siempre opino | pregunto | soy muy preguntona

E: justamente mirá |la otra pregunta era esa | ¿alguna vez tuviste dudas en la clase de inglés y no te animaste a preguntar?

A: no | no | le pregunto a la profesora | no | no

E: sin ningún problema

A: sí | no | sin ningún problema | eh | aparte ella es muy simpática | es una persona muy agradable | ella | eh | bromea con nosotros | intercalamos preguntas | esto | aquello | lo otro | “profe que tal cosa | profe tal otra

E: así que | con to...- | con total confianza le preguntan |

A: sí | sí

E: y bueno | yo sé que les ha mandado por ahí alguna tarea la profe | = muy cortita en principio=

A: = sí | pero muy cortita=

E: ¿y cómo te manejaste con esa tarea? | = en tu casa sola=

A: =en casa me ayudan mis hijos = | me ayudan ellos | sinceramente porque son unos genios | no sé cómo hacen [risas]

E: son jóvenes

A: debe ser por eso | porque se sacan diez en inglés ellos | y yo no les puedo comprar libros | ni nada eh | ellos no sé | dicen que la profesora les explica y ellos entienden | porque yo les dije la otra vez | “¿cómo hacés para sacarse diez? | díganme la receta | qué son | primero vos que sos varón | ¿es profesora o profesor?” | “no es profesora” | “ah” le digo | “vos le gustás a la profesora” le digo | “por eso te pone d...-“ | “no | ella explica y yo le entiendo” | “y bueno entonces vení explicame a mí ahora” | le digo | “porque yo soy viejita y no entiendo |

E: y cuando él te ayuda a vos | ¿vos le entendés a tu hijo?

A: y:: | sí | porque él tiene paciencia ¿viste? | el de trece tiene paciencia | él más o menos | aparte la tarea de la profesora es | es | es simple | es un texto | por ahí | una palabra |

E: te referís a la tarea que te =da la profesora acá =

A: = a la tarea de | de inglés por ejemplo = | te da una fotocopia y dice bueno marcá las palabras que están en inglés que son | qué sé yo | mayúscula ponele | entonces | yo le digo al nene | “mirá estas ¿serán mayúsculas | minúsculas? | ¿cómo es?” | “no mami puede ser así así” | entonces más o menos uno

E: él te va ayudando y orientando

A: claro | y yo normalmente lo hago con lápiz | y después vengo | le pregunto “mire profe yo mucho no pero hice más o menos así” | ”bueno esta está bien está mal | y también podría ser” | entonces ya de ahí ya | te va más o menos orientando un poquito más | y bueno ya uno | de a poquito | va | va conociendo | ¿no?

E: y fuera de la escuela | en tu casa | o en otro lado | ¿tenés contacto con el idioma inglés? |

A: no

E: ¿mirás películas en inglés | o alguna serie | o quizás escuchás música en inglés?

A: mmm | muy poco | me gusta mucho lo latino y lo romántico |

E: o sea que con el idioma inglés no tenés contacto | fuera de lo que es la escuela

A: fuera de lo que es la escuela no | mirá en el celular tengo creo que una canción sola en inglés |

E: está | está | no te da curiosidad

A: no | la verdad que no

E: escuchar música en inglés o ver películas

A: no | no | igual mucho tiempo para ver películas no tengo

E: sí | por lo que me acabás de decir | = con todas tus ocupaciones =

A: [risas] = me levanto a las seis de la mañana ¿viste? =

E: no creo que quede mucho tiempo

A: voy salgo del colegio | ahora voy | tomo unos mates | como algo y | me acuesto a dormir

E: claro | ¿y en qué creés que te puede servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: no | y pienso que me va a ser muy útil en el sentido del trabajo | ya me ha pasado en una oportunidad | yo estaba trabajando en capital en una clínica | en la parte del buffet | y una vez vino una persona extranjera que bueno | hablaba inglés y tuve que llamarla a la encargada porque yo no | no le entendía | tuve que ir | hacerle así [gesto de espera] | y me fui a buscar a la encargada porque no | no había caso | como ella tenía un poco más de conocimiento | bueno | entendió ella la comida que él | seguramente era comida | obvio | pero qué

E: claro

A: así que no | pienso que más adelante me va a servir | eh:: | incluso muchas chicas que están estudiando enfermería me dijeron que los prospectos de las | de las cosas que uno tiene que manejar a veces | en el hospital vienen en inglés las instrucciones

E: claro | también

A: o bueno | te puede tocar un paciente | qué sé yo | uno nunca sabe | por ahí estás en el hospital | dios no lo permita | hay un accidente en el barrio que vos justo estás | lo llevan de urgencia a la guardia | y:: habla inglés

E: sí | es una posibilidad

A: por lo menos para decirle | “¿a quién llamo a tu casa?” |

E: claro

A: lo | no sé | dame un número que llamo un familiar | no sé | algo | no | es muy útil

E: y volviendo a la clase de inglés | ¿qué es lo que te resulta más difícil de la clase?

A: == el verbo *to be* [risas]

E: están trabajando con el verbo *to be* | está

A: el verbo *to be* = es mi condena =

E: = ¿y lo más fácil? =

A: las fotocopias | las fotocopias | eh:: | marcar por ahí las palabras que están en inglés | eh:: | qué sé yo | por ejemplo a veces la profesora nos hace recortar | palabras | entonces uno las busca cuando están | uno se da cuenta cuando están escritas en inglés más allá de que no sabe | por la forma

E: recortar palabras en inglés | te referís a recortar de una revista

A: claro de una revista | del diario que a veces la profesora nos hace recortar | entonces “profe ¿ésta sirve? | profe ¿esta sirve?” | entonces ella nos va guiando y uno

E: eso te resulta fácil | identificar palabras en inglés = en un diario en español =

A: = sí | sí | sí =

E: y el verbo *to be* | lo más difícil

A: una condena para mí

E: está | ¿y cómo te gustaría que fuera la clase de inglés? | si vos pensaras en la clase ideal de inglés | ¿cómo te gustaría que fuera?

A: no | a mí me gusta cómo la lleva la profesora | es una buena manera de cómo ella nos | nos mete en el idioma de a poco | porque ella comprende que nosotros somos grandes y que nos | si bien hay algunos chicos que son jovencitos y que la | la cazan

E: claro

A: pero también hay personas | hay personas que son mucho más grandes que yo | hay personas de sesenta y pico de años también

E: claro

A: yo tengo cuarenta pero hay personas que | y también les es difícil | igual que a mí |

E: obvio

A: entonces la profe es como que:: | ¿viste? | gradúa | y nos va llevando | de a poquito | y vamos así vamos | no no | está piola | como ella nos enseña está piola

E: y | la última pregunta | y ya te dejo tranquila | ¿vos que opinás acerca del inglés? | así en general | ¿qué opinas del inglés?

A: no | que es necesario aprender | más allá de que sea | puede ser inglés | español | lo que fuese | es necesario tener | el | el inglés es universal | se habla en todo el mundo

E: sí

A: eh:: | qué sé yo | por ahí el brasilero no se habla | en todo el mundo | el inglés sí | el francés | eh:: | tampoco | hay lugares que sí | hay lugares que no | el inglés es más | es mundial |

E: claro es una lengua | sí | que es un pasaporte para cualquier país

A: para cualquier país | eh:: | yo donde estoy estudiando enfermería | tengo una profesora que es alemana | de castellano la pobrecita | cero |

E: ¿y cómo hace?

A: da la clase con el diccionario en la mano

E: ah:: | mirá vos

A: y ella dice | por lo poco que yo pude deducir | que trato de entenderle | o sea ella pone todo lo de ella para que nosotras la entendamos | y yo trato de poner todo lo mío para entenderla |

E: me imagino

A: es un ida y vuelta | eh | por lo que yo pude | lo poco que pude entenderle en la clase | ella contaba que ella sabe | alemán a la perfección porque nació en Alemania | y sabe inglés | a la perfección | entonces yo digo | ves mirá si yo supiera inglés le hablaría en inglés y no tendría todos los problemas que tengo para entenderle el alemán | digo yo entre mí ¿no? |

E: ahí estaría el inglés justo

A: ahí estaría justo| pero bueno | uno no | eh | ella habla inglés | alemán y francés | es un bocho la mina

E: me imagino | debe ser = super experta =

A: = y tiene treinta años = | y tiene treinta años | pero bueno | sí | es bueno saber otra | pero el francés ya te digo | vos sabés francés | pero no todo el mundo tiene francés | el inglés es como | es como que está más integrado a nosotros | el inglés

ENTREVISTA N° 2 (pista 9, min. 22:50-33:15)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 19: 20 DURACIÓN: 11 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: AMANDA

BARRIO: VILLA MÓNICA NUEVA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 39

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿qué idea te vino a la | a la cabeza | a la mente | cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en el primer año de la escuela para adultos?

Alumna: y | siempre el inglés me asusta | pero bueno | yo sé que hay que | me gusta el inglés | pero no | no me animo a | a ver cómo me salen las cosas

E: está | ¿por qué no te animás? | = ¿por qué te asusta? =

A: = porque soy = | siempre miedosa para las cosas | para enfrentar las cosas | pero después cuando:: | lo hago | por ahí es más simple que | que algo

E: te da un poquito de inseguridad

A: sí |

E: ¿y eso te pasa propiamente con inglés | o te pasa con otras materias también?

A: no | me pasa con todo | digamos estudiar el secundario fue un anhelo que siempre quise tener lo

E: sí

A: y:: | tuve la oportunidad de bueno | de ponerme firme yo | y | y hacer | estudiar el secundario

E: ¿y qué esperas para este primer año de inglés? | en inglés específicamente | ¿qué esperas para este primer año en la materia de inglés?

A: y aprender | quiero aprender

E: ¿tuviste experiencia anteriormente con inglés? | ¿has tenido inglés anteriormente?

A: no | no | yo nunca fui al colegio | nunca tuve inglés | y pero tengo dos hijas que tienen | una tiene 21 | y la otra tiene 16 | y sin saber nada | y sin saber nada yo les | las preparaba | a mis hijas | para que ellas aprobaran la materia

E: está | ¿pero vos experiencia personal propia = de aprender inglés en la escuela? =

A: = no | nunca | nunca =

E: nunca tuviste | o sea que estás totalmente inexperta en ese campo | ¿y cómo te sentís en la clase de inglés ahora | con respecto a tus compañeros | con respecto a la profesora | = con respecto a la materia en sí? =

A: = y yo = | me siento bien | porque aparte me gusta cómo es ella | cómo es la profesora | cómo son los chicos |

E: te sentís cómoda

A: sí | sí | porque somos un grupo de que no nos vamos a estar burlando de | al contrario hay muchos chicos que te enseñan |

E: está | o sea que están bien integrados |

A: sí | la verdad que me gusta

E: y se ayudan

A: sí

E: ¿y en las otras materias pasa lo mismo? | ¿te sentís cómoda | con confianza?

A: sí

E: en todas las materias

A: sí | en matemáticas medio | pero bueno estoy aprendiend...- | estoy

E: de a poquito

A: de a poquito

E: ¿y te da ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí <pausa> sí | por más que me dé miedo | pero quiero aprender

E: te da ganas de participar

A: sí me da ganas de

E: == ¿alguna vez te pasó en la clase de inglés que tuviste ganas de | o tuviste alguna duda | alguna inquietud | y no te animaste a preguntar?

A: y sí | eso me pasa |

E: te pasa todavía

A: sí | sí | eso me pasa | pero | hasta que tomo un poquito de coraje y pregunto

E: estás recién empezando

A: sí | eso también

E: está |es el principio | y | yo sé que la profesora | en estas poquitas semanas que tuvieron |les ha mandado alguna tarea que otra para hacer en sus casas solos | ¿cómo te las arreglaste para hacer esa tarea?

A: y | buscando en internet | eh | vimos | lo que ella nos mandó a hacer el mapa | y:: | y yo mucho de computación | no sé nada | entonces le dije a mi hija que me | que me ayude

E: justamente te iba a preguntar |si hay alguien de tu familia con experiencia que te ayudó

A: sí | sí | mi hija | mi hija me ayudó y me dijo| “pero vos fijate dónde está y todo eso y lo hacés vos” |

E: está | o sea que te orientó tu hija

A: sí | sí | mi hija | la más grande

E: y:: | fuera de la escuela | fuera de lo que tenés acá como clase de inglés | ¿tenés contacto con el idioma inglés? | ¿mirás películas en inglés? | o por ahí ¿escuchás música en inglés?

A: sí | escucho música en inglés | me encanta | eh:: | y películas en inglés sí pero si está::

E: el subtulado

A: sí | sino:: | a veces lo entiendo | pero no | no lo sé pronunciar | no me acuerdo bien las palabras correctas cómo se escriben |

E: te da curiosidad

A: me da curiosidad | siempre me gustó de chica

E: ¿y en internet? | ¿te metés en internet | para ver alguna página en inglés que te de curiosidad?

A: no |no porque recién ahora estoy aprendiendo a usar la computadora

E: o sea películas sí | y canciones también | y te da curiosidad escuchar y prestar atención a la pronunciación en inglés

A: sí

E: buenísimo | ¿y en qué creés vos que puede servirte el inglés que aprendés acá en el primer año de la escuela secundaria para adultos para tu futuro?

A: y para mi futuro | y para mí el inglés es como | hablar nosotros el castellano | a mí me gustaría | no sé cómo decirte pero | si vos te encontrás con una situación de una persona que te hable en inglés a mí me gustaría | hablar como ellos

E: ah | te gustaría eh | manejarlo fluidamente

A: claro | no | no me | eh ¿cómo te puedo decir? | que uno no se sintiera mal en decir | ¿qué están hablando? | participar | sino quedás media

E: afuera

A: afuera

E: claro | y para tu futuro personal | ¿no? | quizás vos en tu futuro quieras seguir estudiando | o cambiar el trabajo | ¿vos creés que te puede servir esto que aprendés acá en la escuela?

A: y yo pienso que sí | sí | esto te sirve

E: ¿en qué aspecto creés que te podría servir?

A: y te sirve en muchas cosas | en muchas cosas | vos | ya | la cuestión que estés estudiando el secundario es como que a mí | que no te quedás con la mente cerrada | con la mente así | que no sabés nada

E: claro

A: vos tenés que avanzar

E: claro | enriquecerte como persona

A: claro | porque vos no podés ir a un lugar | está bien yo siempre tuve un buen comportamiento por más que::| a veces a mí se me traba mucho la lengua | se me traba en hablar | pero a mí me gusta| bueno yo siempre respeté a la otra persona | nunca le falté el respeto | sé hablar con una persona que | que estudió | que está mejor que yo | y otra persona que no sabe ni siquiera hablar

E: claro

A: yo me sé comportar | y a mí me gustaría eso

E: está | vos querías enriquecer tu cultura por ahí

A: claro | sí

E: por ese lado vendría | porque persona educada | se nota que sos una persona muy educada | obviamente | te referís a la parte cultural

A: sí | a mí me gustaría | así digamos | aprender | no sé | yo pienso que todos somos inteligentes | y todos tenemos la capacidad para

E: seguro | eso seguro

A: pero es uno que:: | que:: | bueno yo no estudié la secundaria porque tuve una hija de 18 años

E: claro

A: me entendés | después me casé | y tuve esos maridos que todo | viste el típico machista |

E: sí | me imagino | me imagino | y ahora tenés tu oportunidad y la vas a aprovechar

A: tuve la oportunidad porque encima estoy en una iglesia cristiana-evangelista | que nos está ayudando a nosotros a encontrarnos a nosotros mismos | nos ayuda eh:: | ¿cómo te puedo decir? | eh:: | que la mujer vale

E: claro | claro

A: ¿me entendés? | estoy | ¿no sé si alguna vez viste Bernardo Samatea | Alejandra Samatea?

E: no | no lo conozco

A: mujeres fuertes | que luchan para las mujeres que | que son mujeres con violación | mujeres alcohólicas | que vienen de mal así

E: no | no lo vi

A: pero yo gracias a dios empecé a ir a esa iglesia | y:: | y también estoy haciendo el curso también de promotora de cambio social

E: está | estás reflexionando acerca de un montón de cosas = por lo que veo =

A: = de hacer un montón de cosas = | entonces

E: y | volviendo a la clase de inglés | ¿qué es lo que te resulta más fácil y qué es lo que te resulta más difícil de la clase de inglés?

A: y a mí el más difícil es hablar | la pronunciación

E: la pronunciación

A: todo si:: | si yo me propongo a | a estudiar cómo se escribe | yo sé que lo voy a hacer |pero más la pronunciación en inglés

E: eso es lo que te resulta más difícil |

A: sí | más difícil es eso

E: el tema de la pronunciación | ¿y lo que te resulta más fácil en la clase de inglés?

A: <pausa>

E: ¿qué es lo que te parece lo más fácil? | que decís esto

A: ==esto eh::| y pienso que escribir

E: escribir | la parte escrita te resulta muy fácil | la parte oral | o sea la pronunciación la producción oral | eso es lo que te resulta más difícil

A: eso no

E: y | si pensaras así en una clase ideal | ¿cómo te gustaría que fuera la clase de inglés?

A: ¿cómo me gustaría que sea? | y no sé porque como yo conozco de acá

E: ¿qué te imaginás vos que podría ser la clase ideal de inglés? | con lo poquito que conocés de la materia | ¿no? | hasta ahora

A: y no | no | no sé cómo contestarte porque no | nome viene | decime una idea y yo más o menos te puedo

E: ==¿cómo te imaginarías una clase de inglés? | o ¿cómo te imaginabas antes de empezar la clase de inglés?

A: y la clase de inglés antes a mí me asustaba | porque viste que están los verbos | que están muchas | que todavía no lo tacamos

E: claro

A: pero bueno | me gustaría | no sé | que sea algo | aprenderlo rápido

E: aprenderlo rápido | eso sería lo ideal

A: eso sería lo ideal para mí | aprenderlo |

E: y | la última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿qué opinás acerca del inglés? | así en general | ¿qué opinás del inglés?

A: ay a mí me gu...- | ¿qué opino? | que a mí me encanta

E: te gusta mucho

A: sí | sí | me gusta | además es como | saber hablarlo | o como te digo | encontrarte en una situación en que vos tenés que hablar en inglés y a veces no sabés que | que contestar | cómo hablar |

E: está

A: y sentirme segura de | decir yo sé | ¿entendés?

E: eso es lo que te gustaría

A: eso es lo que a mí me gustaría

ENTREVISTA N° 3 (pista 9, min. 33:20-47:10)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 19: 34 DURACIÓN: 14 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: MAGDALENA

BARRIO: San Nicolás (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 49

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: PROMOTORA DE SALUD

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en el primer año la escuela secundaria para adultos?

Alumna: uff | terrible | porque fue cuando:: | yo había dejado el secundario precisamente por | por la materia esa que no | no entendía ni entiendo

E: la materia esa ¿te referís al inglés?

A: a inglés |

E: está

A: si bien las otras son castellano | cuesta | pero inglés me parece terrible

E: terrible | ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: había empezado secundario hace muchos años | pero hice hasta que me tocó inglés | teniendo todos los materiales para trabajar | porque como trabajaba en casa de familia

E: sí

A: este | trabajaba con profesores | que tenían libros/

E: o sea que tenías acceso = a todos los materiales =

A: = tenía totalmente = | si me interesé | si mi cabeza me daba | este:: | a ser hoy en día algo más de lo que soy ¿no? | por no haber terminado el secundario | pero | como la cabeza tampoco no me da mucho | me cuesta demasiado

E: no | no creo que sea así | quizá sea una sensación que vos tenés | pero vas a ver que vos tenés toda la capacidad para hacer la secundaria para adultos

A: ay | ojalá

E: quizá fue una mala experiencia | = por lo que vos me contás =

A: = sí porque fue un aula muy grande = | muy grande | y éramos demasiado y no se entendía |

E: está

A: y va justo la profe | y me nombra | Fernández |

E: la profe de inglés

A: la profe de inglés | yo no sabía qué decir | nada | para venir así y no entender nada | no | no vengo más

E: ¿y esa materia con la materia de inglés te marcó y te hizo dejar la escuela secundaria en ese momento?

A: sí | así fue | y después de tantos años he tomado la decisión de empezar acá

E: a pesar de que tenías inglés

A: sí

E: ¿y qué esperabas para este primer año con respecto a inglés? | ¿qué te imaginabas? | con toda esta experiencia ¿no? | esta carga de esa primera experiencia negativa | ¿qué te imaginabas para este primer año de inglés?

A: y pensaba mucho (¿????) | es una materia muy difícil | pero dentro de todo el grupo de compañerismo que tenemos yo creo que eso | este | me va a ayudar mucho | porque también en aquel año | era como que cada uno en lo suyo | de diferentes edades | este | y no había comunicación | aparte yo era muy tímida en ese tiempo | hoy en día que yo estoy mucho | muy socializada con la sociedad | estoy un poco más abierta | me animo a hablar | pero antes yo no hablaba | este | era muy muy embromado | mi comunicación

E: te sentías muy insegura quizás

A: muy insegura y con mucho miedo de de:: | meter la pata | digam...- | o equivocarte y que se te ríen | ese fue mi:: | mi dolor siempre | porque no | no me gusta de que se ríen de un error o de una equivocación | o porque hablaste mal | este | se te ríen en vez de corregirte

E: claro

A: y por lo que estoy viendo hasta ahora | el curso es fantástico | nadie se ríe de nadie | necesitamos una ayuda | el curso te ayuda | los profesores te ayudan | este | no | en ese sentido me siento muy cómoda | creo

E: == justamente | justamente mirá | disculpá que te interrumpa | la pregunta que seguía era esa | ¿cómo te sentís vos con respecto a los compañeros y con respecto a la profesora en la clase de inglés?

A: no no | muy bien | muy bien | la verdad que:: | a pesar los chicos del hola | y nada más | porque bueno porque somos estamos separados en grupo

E: claro

A: este:: | pero no | muy bien | muy bien los chicos | los profes |no | no tengo nada que decir |

E: = y alguna vez =

A: = es una nueva experiencia =

E: claro | recién empiezan | ya se sienten cómodos | esto es muy positivo | = porque imaginate que a medida que va pasando el tiempo = se van a conocer más

A: = eso ayuda = | sí

E: todavía mejor va a ser | ¿y te pasó alguna vez en la clase de inglés de este año | no | de que hayas tenido alguna duda |o alguna pregunta | y no te animaste a hacerla? | ¿alguna inquietud y no llegaste a hacerla porque no te animaste? | ¿te pasó esto?

A: no

E: en estas poquitas semanas que tuviste de clases

A: no | porque la profe indicaba que es lo que teníamos que buscar | este de que sea | este:: | que lleve un nombre en inglés que usamos en Argentina |

E: sí

A: por ejemplo alguna cartelera | algún nombre |

E: sí

A: algún deporte | y bueno | buscamos en los diarios | y empezamos a buscar y a preguntar | si ese correspondía | o no | pero no | no | no | muy:: | en realidad muy relajada

E: muy bien

A: muy relajada

E: qué bien

A: cuesta sí | obviamente | porque me | ya me he equivocado | pero no le tengo miedo aún

E: no tenés miedo a equivocarte en este caso

A: hoy en día no

E: bueno | me alegro mucho que haya cambiado eso | y | ¿te da ganas de participar en la clase de inglés?

A: participo | participo | por ahí cuando no entiendo | o no:: | <pausa> | este:: | prefiero escuchar | antes que | saltar con cualquier cosa ¿no? | o sea que | hoy por hoy soy consciente que |este:: | hablar por hablar no sirve | decir cualquier cosa | y después terminás este:: |ahí | sigue siendo bochornoso

E: está

A: pero si yo me siento segura | si puedo hacer una pregunta/ | yo lo puedo preguntar | y si me equivoco bien | me sirve

E: claro

A: y si la contesto bien | genial

E: claro

A: pero::

E: obviamente si te equivocás estás teniendo la oportunidad de corregir

A: exactamente

E: y de volver a probar y aprender

A: sí

E: la profesora les ha mandado alguna que otra tarea | para hacer en casa

A: sí

E: ¿cómo la afrontaste vos sola en casa sin la profesora y los compañeros que te ayuden? | ¿cómo te arreglaste para hacer la tarea?

A: no la hice

E: ¿en tu casa hay algún miembro de la familia que sepa algo de inglés?

A: mis hijos | pero en realidad es como que estamos muy distanciados | porque es cuando:: | este ellos salen del colegio | o yo estoy en casa y ya me voy a trabajar | ellos vienen | les dejo cosas para que ellos tienen que hacer | pienso las tareas que tengo que hacer | se me termino el día y no lo he hecho

E: no coinciden los horarios

A: no me coinciden los horarios

E: o sea que en esos casos dejaste la tarea | = sin hacer =

A: = quedó la tarea ahí =

E: está

A: no | no la completé | sí he traído los diarios como dijo la profesora | para trabajarlo juntos | después bueno | fue | esta semana también estuvo el temporal

E: claro

A: que yo esa semana no vine

E: sí | sí | fue terrible para todos

A: == que había que hacer un mapa | una compañera | ella me dio el | el mapa| hoy justamente lo compré | y digo que lo tengo que hacer | así que si dios quiere (¿?????)

E: te ponés al día | claro| ¿y tenés contacto con el idioma inglés fuera de la escuela? | ¿mirás por ejemplo películas en inglés o escuchás música en inglés fuera de la escuela?

A: muy poco

E: muy poco | ¿te da curiosidad quizás escuchar música en inglés | o meterte en internet y ver alguna página que esté en inglés?

A: no | lo que pasa que no entiendo

E: ¿internet no?

A: lo que es computación no entiendo nada

E: ¿y películas?

A: este:: | películas muy muy pocas veces | porque te digo la verdad es que desde que empecé el colegio |este:: | llego a mi casa | termino de cocinar | empezamos a comer y a dormir | quiero mirar una película y me quedo

E: claro | muy | muchas ocupaciones

A: demasiado | sí porque tengo chicos chicos todavía | entonces hay que andar

E: me imagino | sí | me imagino | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que aprendés acá | en la escuela secundaria para adultos | para tu futuro?

A: y creo que | bueno | para mí básicamente podría ser para | mis hijos | o algún chico que me pregunten qué | qué quiere decir o para qué | pero en mí | para mí o para mi trabajo | creo que no le veo | eh:: | salida al inglés

E: está| vos decís que te puede servir en el futuro para ayudar a tus hijos con sus tareas propias de la escuela

A: sí

E: ¿y para vos personalmente no? | a nivel laboral o a nivel estudios superiores | quizás sigas estudiando

A: claro | yo creo que yo no voy a empezar | seguir estudiando | este |voy a terminar esta partecita que me | me queda

E: sí

A: este:: | y después ya no |no quiero | no quiero perder el contacto con mis hijos |

E: claro

A: mis hijos son chiquitos | el más chiquito tiene diez | y el más grande tiene quince | o sea que no no | y hacer un | un universitario | es llevarte mucho tiempo | y dejar muchas cosas de la casa | y más si trabajás afuera | no | no lo | no::

E: no lo ves en este momento

A: no veo ser una profesional | o un docente o una enfermera | no | no me veo | me siento con el trabajo que estoy | me siento capacitada | sé que lo puedo hacer | o quizás un poquito más | una vez que esté un poco más abierta culturalmente |que es el colegio ¿no?

E: claro

A: que me dé esa posibilidad de que yo me pueda abrir un poquito más de lo que estoy ahora | eh:: | veo por ese lado | que para mi trabajo me va a servir | o para en algún momento bueno | lo de promotora no sigue más

E: sí

A: entonces ahí me buscaría en algún lugar alguna parte de secretaría en algún centro o en el municipio

E: sí

A: ahí adentro digo que sí que va a servir

E: claro | quizás para buscar otro trabajo | vos decís | te puede llegar a ser útil lo que estás aprendiendo

A: exactamente

E: y | ¿qué es lo que te resulta más fácil y qué es lo que te resulta más difícil de la clase de inglés? | hasta ahora

A: y yo creo que lo que más cuesta | es este escribirlo | escribirlo porque como se dice de una forma y se escribe de otra | es muy compleja | o sea que vos quizás estás leyendo algo | y no sabes si lo estás leyendo bien o si lo estás diciendo bien | en realidad que tuvimos muy poquitito de inglés

E: claro

A: pero | este | a mí se me complic...- |este:: | complica en ese sentido | cuando tenga que escribir una palabra y se escribe este:: | lo escribo de una y se lee de otra |

E: claro

A: al momento de leerlo | porque quizás sin darnos cuenta estamos diciendo alguna palabra en inglés |

E: o sea

A: == pero ya es para nosotros ya es natural digamos este:: | algunas palabras por ejemplo como fútbol hockey |este:: | ¿cuál hay? | hay otras palabras también que son en inglés o algunas carteleras y sin embargo la decimos bien

E: sí

A: y no nos damos cuenta de que es una palabra extranjera

E: ya la tienen incorporada

A: claro | pero sin pensar y sin saber que eso es inglés

E: sí | sí

A: más que el español

E: o sea que eso es lo que te resulta más difícil | esa diferencia que hay

A: esa diferencia

E: entre pronunciación y la forma de escribir | ¿y lo que te resulta más fácil de la clase de inglés hasta ahora?

A: que nada es fácil [risas]

E: nada fácil | nada fácil [risas]

A: en realidad no

E: y |qué:: | ¿cómo pensarías tu clase ideal diría? | ¿ cómo te gustaría que fuera tu clase ideal de inglés?

A: y la verdad que no tengo idea | no tengo idea porque voy como se van presentando las cosas |

E: sí

A: o sea que no | no me doy un panorama de cómo me gustaría que sea | porque no | no le veo de otro modo | porque he estado muy poco tiempo en aula | en estudio |

E: sí

A: entonces no me imagino | para mí como están dando están bien| ellos son los profesores | nosotros tenemos nuestras obligaciones de escuchar | tratar de hacer lo que | las tareas que nos dan | o responder lo que nos dan |este:: | más allá a veces con lo poquitito que vos puedas responder | porque a veces no sabés tampoco ni cómo responder

E: claro

A: esa pregunta | no | para mí se hace muy muy complicado |

E: y para terminar | Francisca | ¿qué opinás vos del inglés? |

A: y que es una | una buena base el inglés | porque es un | es un idioma que hoy por hoy están trabajando mucho | muchos lugares con inglés | es la materia que más sale y que se está dando en todos los colegios | ya a partir de los cuar | del cuarto grado ya los chicos tienen inglés | y le van enseñando cómo contar hasta diez | o los colores | yo porque lo veo a mi nene | y después los | o sea que los tres chicos ya tienen inglés |

E: o sea que vos lo ves como algo muy importante

A: lo veo útil | lo veo útil | porque eso es lo que a veces le digo a mis hijos que tienen que prestar atención en lo que es el tema de inglés | porque se va a necesitar para | le digo yo para | ponele que compramos un electrodoméstico y esté todo en inglés | le digo | bueno | “ustedes aprendan” | le digo | “porque ustedes me van a tener que sacar alguna parte en español”

E: claro

A: para entender cómo se maneja | eso es lo que yo a veces les digo a mis hijos

E: = es importante =

A: = pero = |a mí me cuesta

ENTREVISTA N° 4 (pista 9, min. 47:10-53:18)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 19: 50 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: VERÓNICA

BARRIO: Santa Rosa (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 37

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: PROMOTORA DE SALUD

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria para adultos?

Alumna: [risas]

E: ¿qué fue lo primero que pensaste?

A: ¿qué pensé? | “uy| no entiendo nada” | dije | “¿qué voy a hacer?” | ¿no?| porque hace muchos años que dejé el colegio | pero (¿???????) | así que bueno | y ahora | le estoy poniendo ganas

E: ¿y qué esperabas vos para este primer año? | ¿qué te imaginabas? |

A: ¿qué me imaginaba? | mmmm | ¿de inglés? | o sea | sobre inglés | me dice usted

E: sí | sí | sí | siempre con inglés

A: eh:: | nada | yo quiero | o sea | aprender | y hay cosas que no entiendo | mis hijos a veces estudian y | y no los puedo ayudar | los chiquitos ¿viste? | dije “bueno | voy a empezar primer año” | y cuando me dijeron que tenía inglés | uy | me asusté un poco pero bueno | nada

E: un poco de susto

A: sí

E: ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: nnno

E: no | no habías tenido ninguna experiencia con la materia

A: no

E: está | ¿y vos cómo te sentís en estas poquitas semanas que tuviste de clases | en la clase de inglés con respecto a tus compañeros | con respecto a la profe | con respecto a la materia?

A: está bueno | me gusta ahora | o sea | me gusta | buscamos las palabras | (¿?????) | los nombres de países | capitales | que nos pide | y:: | lo busqué | y todo | bien

E: todo bien | ¿te da ganas de participar en la clase?

A: sí | sí

E: te da ganas | ¿y alguna vez te pasó | en estas poquitas clases | de tener alguna inquietud | alguna duda | y no te animaste a preguntar?

A: no |

E: no

A: no | porque entendí todo | lo que ella va explicando | ¿no?

E: sí

A: así | que no hizo falta

E: te sentís cómoda

A: sí

E: eh | la profesora les ha mandado a hacer alguna que otra tarea para hacer a sus casas | ¿cómo te arreglaste para hacer la tarea vos sola en tu casa? | sin tener a tus compañeros | ni a la profe |

A: tengo libros en casa

E: tenés libros de inglés

A: sí | hay libros de inglés

E: bien

A: tengo diccionarios español-inglés

E: sí

A: después libros de inglés | por los chicos | como ya te digo | que van al colegio | ¿no?

E: está | claro | justamente | hay chicos en tu familia

A: que estudian

E: hay miembros de la familia que saben inglés

A: pero no me ayudan | ¿eh?

E: no te ayudaron

A: no

E: está | te arreglaste con los diccionarios y los libros |

A: (¿?????) que tengo también

E: bueno | qué bien | ¿y tenés contacto con el idioma fuera de la escuela? | no sé | por ahí mirás películas en inglés | o te da curiosidad meterte en internet y ver alguna página en inglés | o escuchás música en inglés

A: no | eh:: | o sea | veo películas

E: está | ¿en inglés?

A: en inglés | sí |tengo que estar leyendo obviamente

E: con el subtítulo | claro | ¿y te da curiosidad?

A: sí

E: eso de ver la película en inglés y escuchar la pronunciación

A: y sí | estaría bueno aprenderlo bien | y no estar (¿????) leyendo

E: está

A: te cuesta un poco | entre leer y ver la película

E: sí

A: si supiera el idioma | sería todo más fácil

E: ¿y en qué creés que te puede servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: y | para poder comunicarme mejor |no sé | si tengo otro trabajo por ahí | me tocaría hablar con una persona extranjera y | la comunicación| que pueda llegar a tener con la otra persona

E: vos decís para tu futuro laboral

A: sí | laboral | sí

E: está

E: ¿y qué es lo que te resultó hasta ahora | en la clase de inglés | más difícil? | ¿y qué es lo que te resultó más fácil?

A: mmm | <pausa> |no | o sea difícil nada | porque::| lo tratamos de hacer todo acá | o | o ya te digo | lo que nos mandó a hacer | lo hice | con los libros que hay en casa

E: sí

A: o sea | no me resultó difícil para nada

E: nada te resultó difícil

A: no

E: todo te resultó fácil

A: no | porque ello nos mandó a buscar también palabras | en revistas y esas cosas | y las encontré

E: está | sin ningún | problema

A: no | sí

E: ¿y cómo te imaginarías la clase ideal de inglés? | ¿cómo te gustaría que fuera la clase de inglés?

[pausa]

E: con lo poco que conocés hasta ahora | ¿no? | ¿qué te gustaría | que haya en la clase de inglés? | ¿cómo te gustaría la clase de inglés?

A: ¿qué me gustaría que haiga en la clase de inglés? |

E: mhm

A: hm <pausa> | mmmm | que | no no | no sé | no sé qué decirte | (¿????)

E: ¿te imaginabas antes de empezar estas clases algo ideal? | ¿te imaginabas alguna clase de inglés ideal?

A: no | la verdad que no

E: no

A: no

E: bueno | ya terminamos | es la última pregunta | ¿vos qué opinás acerca del inglés? | así muy en general |

A: ¿qué opino yo del inglés?

E: sí

A: que está bueno | es un | una buena materia | o sea | me gustaría | como te digo | aprender más

E: sí

A: mucho más | o sea

E: ¿y del idioma inglés en general? | más allá de la materia | ¿qué opinás del inglés en general?

A: (¿????)

E: mhm | del idioma inglés

A: está bueno | sí | está bueno | la verdad que está bueno

E: sí

A: para comunicarme | puedo hacer muchas cosas | o sea | eh | o sea | está bueno el idioma | ¿que querés que te diga? | siempre te preguntan para un trabajo | “¿idiomas?” | uy | quedás muerta ahí | porque = no sabés =

E: = eso =

A: y bueno | me gustaría aprender para mí misma

E: está | le das mucha importancia por lo que veo a la parte laboral | a tu futuro laboral

A: sí | sí | tengo que trabajar | y mantener a mi familia

E: sí | sos joven | y seguramente por esa veta vas a tratar de explotarlo

A: sí | para seguir trabajando | y como yo te digo | siempre nos cruzamos con gente | que | habla en inglés | o te preguntan y no sabés qué decirle

ENTREVISTA N° 5 (pista 10, min. 00:00-07:40)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 20: 35 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: MARINA

BARRIO: ZEBALLOS (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 29

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria para adultos?

Alumna: no | me gustó | o sea | me gusta porque | antes cuando yo trabajaba era profesora de inglés mi patrona |

E: ah | sí

A: y siempre me quería enseñar | y bueno |eh o sea | yo no supe aprovechar la oportunidad de aprender | y bueno cuando me enteré | fue lo único que pensé fue decir bueno tengo una posibilidad más

E: claro | una segunda oportunidad

A: una segunda oportunidad

E: ¿y qué esperabas para esta materia para este primer año?

A: eh:: | ¿cómo qué esperaba?

E: ¿qué te imaginabas que iba a ser esta materia en este primer año? | inglés ¿no? | para este primer año

A: y no | lo que me imagino que | bueno va a estar bueno para | para seguir aprendiendo y | para mi es importante saber

E: ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: no | no | nunca | = es la primera vez =

E: = nunca habías tenido inglés en la escuela =

A: no | por eso me gustó la idea de que haya la posibilidad de aprender inglés

E: ¿y cómo te sentís en estas primeras clases? | de inglés ¿no? | con respecto a tus compañeros y a la profesora | = ¿te sentís cómoda? =

A: = bien = | bien | cómoda | sí

E: sí

A: sí | me gusta | me gusta | aparte son muy buenos compañeros y la profesora también

E: ¿te da ganas de participar en clase?

A: sí | sí

E: ¿alguna vez no te pasó | de que tenías alguna inquietud | alguna duda y no te animaste a preguntar?

A: no | no | eh:: | siempre | a veces me quedo con las ganas de | de contestar algo que sé y | y lo contesta otro | y por ahí digo | “uy ¿por qué no me adelanté? | nada más pero

E: ¿y por qué no te adelantaste?

A: y no porque | como que lo dudaba | digamos | por ejemplo algunas palabras que preguntaba y yo las sabía | y quería contestarlas y como que ya | saltaba otro y decía bueno | la contestaba | “ay mirá era así” decía | pero eso nada más

E: eso te ha pasado

A: sí pero después en algunas participé

E: ¿y eso te ha pasado en la clase de inglés nada más | o en otras materias también | que te quedaste con ganas de decirlo y alguien se te adelantó?

A: no | no | la única que la dudaba era en la de inglés

E: ¿y por qué creés que es así en inglés | y en las otras no se te dio?

A: y no sé | fue por no animarme a decirlas | las palabras que yo tenía pensadas en inglés | que las sé y que se usan | y bueno

E: no te animaste

A: y después en otras oportunidades sí

E: está | de a poquito | yo sé que la profesora les ha mandado | tarea para hacer en sus casas | ¿y cómo afrontaste esa tarea | eh de inglés | en tu casa | sola | sin la profesora | y sin tus compañeros?

A: eh:: no | me ayudó mi sobrino Iván| que él está de los cuatro años que va inglés | tiene siete ocho |

E: sí

A: y entonces me ayudó bastante

E: ¿tenés algún otro miembro de la familia que sepa inglés en tu casa y que te ayuda?

A: sí | mi sobrina | y después tengo mi prima que se está por recibir ya de maestra

E: sí

A: entonces | también (¿?????????)

E: te ayuda | ¿y tenés contacto con el idioma fuera de la escuela? | por ejemplo | ¿mirás películas en inglés = o escuchás música en inglés =?

A: = sí | sí =| también

E ¿te da curiosidad?

A: sí | a veces busco | eh | traducirlas | las bajo

E: ¿las canciones?

A: sí | las canciones | todas traducidas

E: sí

A: porque me gusta mucho (¿?????????)

E: o sea que te interesa

A: me interesa

E: ¿y te metés en internet para ver alguna página en inglés? | ¿te da curiosidad eso?

A: no | todavía no | = pero el tema de la música sí =

E: = pero sí algunas canciones = |

A: sí | mucho

E: y películas

A: y películas

E: y

A: == o sino algunas partes que | bueno está todo en inglés y digo | “ay ¿qué querrá decir esto?” | o “¿qué | qué quiere decir esta canción | esta parte esa estrofa?”

E: sí

A: entonces busco | y | y ya me la sé

E: te interesa saber eso

A: me interesa | sí

E: está | y con respecto a tu futuro | ¿vos en qué creés que te puede servir para tu futuro | el inglés que aprendés acá en la escuela secundaria de adultos?

A: y no | pienso que después mis hijos van a | van a estar en la misma situación | cuando tengan inglés | y poder ayudarlos con la tarea |

E: sí

A: porque me pasó que | o sea me arrepentí | del hecho de no aprender en mi trabajo | que tenía cuatro años | trabajé en esa casa que yo podía aprender | después cuando yo fui a cuidar una nena | y necesitaba | digo yo | ahí como que dije | “¿cómo no aprendí?” | porque ahí yo ya iba a poder ayudarla | entonces yo la ayudaba en todas las tareas | menos en inglés

E: a la nena esta que estabas cuidando

A: a la nena que yo cuidaba | y ahí pensaba | digo “¿por qué no | no aprendí?”

E: y vos creés que ahora te va a poder servir ¿para qué? | en tu futuro este inglés |= aparte de enseñarles a tus hijos y poderlos ayudar en su tarea =

A: = y sí | para | para = | y no | para mí también | porque ahora se está usando bastante el idioma inglés |y:: | y sí para eso

E: y:: | con respecto a la clase de inglés | ¿qué es lo que te resulta más fácil de todo? | ¿y qué es lo que te resulta más difícil de todo en la clase de inglés?

A: y por ahora nada | venimos bien |

E: bien

A: porque había que buscar palabras | por ejemplo en la primer clase teníamos que buscar palabras en inglés | recortes en inglés | y bueno y los fuimos buscando lo que |la | las | lo que nosotros escuchamos y lo que se usa |

E: sí

A: y bueno | hice todos los recortes | y lo puse todos | hice una lista de las palabras que yo conozco | y que se usan | y aparte los recortes

E: está | y no tuviste ninguna dificultad | y:: | ¿cómo te gustaría que fuera la clase de inglés?
| si pensarás así en una clase ideal | ¿cómo te gustaría que fuera?

A: <pausa> | no

E: == imaginate una clase ideal de inglés

A: ¿ideal? | y pero por ahora viene | me gusta | porque participa...- | o sea participamos
todos | y nos ayuda un montón | eh:: | nos |nos | como | eh:: | o sea ella nos explica y | y:: | o
sea la tarea la hacemos ahí en el momento también

E: “ella” | te referís a la profe

A: a la profesora

E: a la profesora | sí

A: sí | ella nos dice que te | que llevemos un diario y que busquemos | y buscamos todo el
grupo

E: sí

A: o sea eso a mí me gusta | y a mí me parece que está | así está bien

E: está muy bien

A: está muy bien la clase

E: muy bien | y:: | ¿vos qué opinás | así en general | del idioma inglés?| ¿qué opinás del
inglés?

A: y no | lo que yo decía | que es importante | aprender | para | más allá de las demás
materias | para mí inglés es importante |

E: sí

A: es un idioma que se us...-| yo te digo que a medida que va pasando el tiempo se usa más

E: para eso vos creés que es importante

A: sí

ENTREVISTA N° 6 (pista 10, min. 07:40-16:05)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 20: 50 DURACIÓN: 9 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: MARTÍN

BARRIO: EL CARMEN (BERAZATEGUI)

EDAD: 32

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: CHOFER

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente | qué te pasó por la cabeza| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en primer año de la escuela secundaria para adultos?

Alumno: lo primero que me pasó por la cabeza es bueno | porque es necesario para todo hoy en día

E: sí

A: y muchos trabajos te lo piden | así que eso fue lo primero que se me pasó por la cabeza

E: ¿y qué esperabas de la clase de inglés en ese momento? | ¿qué te imaginabas?

A: sí | eh:: | primero las palabras en inglés que a mí me cuestan | nunca | nunca tuve esa materia

E: ¿nunca habías tenido antes inglés?

A: no

E: está

A: y me interesó | porque bueno | es un idioma lindo para mí | estaría bueno aprenderlo

E: está | ¿y cómo te sentís en la clase con respecto a tus compañeros y a la profesora | con respecto a la materia en general?

A: no | muy bien | muy cómodo | y:: | la verdad diez puntos | sí | me siento muy bien con mis compañeros | la profesora es muy | enseña bien | te explica bien y | está bien que ahora es lo primero | estamos viendo lo primero pero |

E: sí | están recién entrando en calor | ¿no?

A: sí | y parece muy interesante

E: está | ¿te da ganas de participar en clase?

A: soy tímido [risas] | pero sí | sí | capaz que más adelante cuando ya nos conozca | nos conozcamos todos | estemos todos ya en grupo bien

E: te cuesta un poquito participar

A: ahora sí | sí

E: ¿y te pasa lo mismo en las otras materias o solamente en inglés?

A: no | no | en inglés | en inglés

E: en inglés

A: pero | sí un poco en las otras también | depende | cuando la clase es muy | se dialoga mucho entre todos |ahí sí yo me prendo

E: te largás

A: mientras pregunta y nadie responde | nadie esté levantando la mano | soy tímido | pero dentro de todo cuando todos estamos

E: == ¿y por qué creés que se te da más en inglés y no tanto en las otras materias?

A: porque es una materia que bueno | todos estamos aprendiendo | nadie sabe | y al preguntar algo la profesora estamos todos como que | es difícil |o no sabemos |

E: es muy nuevo

A: claro | es muy nuevo | y por eso me cuesta | me::

E: largarte

A: sí | largarme |

E: ¿y alguna vez te pasó que tenías alguna inquietud | alguna duda | y no te animaste a preguntarle | te quedaste?

A: == sí | me pasó

E: sin preguntar | está

A: pero sé que | sé que me voy a largar | o sea | capaz que a lo primero me cueste | como te digo | pero después seguramente me voy a largar y voy a

E: están recién empezando

A: claro

E: tuvieron muy poquitas clases |y:: | yo sé que la profesora les ha mandado tarea para hacer en casa

A: sí

E: ¿cómo te arreglaste para hacer la tarea sólo en casa | sin la profe | sin los compañeros con quien compartir?

A: no | eh:: | me la:: | porque yo cuando está explicando la profesora soy de| de escuchar y dentro de todo grabar un poco de la clase | y cómo es el tema | y cuando llego a mi casa eh:: | me acuerdo | me acuerdo bastante de la | de la clase | por eso estoy muy concentrado para| ni bien en el momento no me lo | no me lo hago | pero después me queda grabado y lo hago tranquilamente en casa

E: lo hacés sin problemas

A: sí

E: ¿y hay alguien en tu casa que sepa inglés que te ayuda?

A: sí | sí | tengo una hermana

E: está

A: que está estudiando para profesorado | y está haciendo todo de inglés

E: ¿profesorado de inglés justamente?

A: sí

E: ah:: | tenés la profesora en casa

A: sí | sí | algo así

E: ¿y te ayuda tu hermana?

A: sí | dentro de todo mientras yo le pido

E: claro

A: pero lo bueno es uno | aprenderlo uno mismo y hacerlo | primero a ver si uno le sale

E: claro

A: yo soy así | primero me animo yo | y si preciso ayuda ahí sí |

E: es lo mejor | es lo ideal

A: pero mi hermana siempre me dice | “si querés te ayudo | no hay problema” |le digo “sí | está bien” | pero primero lo hago yo | para yo aprender y:: | y saber bien | que me quede a mí

E: claro

A: no es lo mismo | escuchar y que te lo hagan o que te lo digan | que hacerlo uno mismo

E: eso queda mucho más | claro |em:: | ¿tenés contacto con el inglés fuera de la escuela? | más allá de la tarea ¿no? | y de lo que vos hacés acá | ¿tenés contacto con el inglés? | por ejemplo mirás películas en inglés | o por ahí escuchás música en inglés

A: sí | escucho mucha música en inglés

E: está | ¿te da curiosidad?

A: sí

E: saber o traducir la letra

A: sí porque me gusta mucho las canciones de inglés | las canciones de e...- | esa materia de inglés

E: sí

A: y me interesaría cómo es la canción | un tema de música | qué es lo que está diciendo | porque me gusta esa música | sí

E: traducir la letra por ejemplo

A: claro | sí

E: ¿y películas en inglés? |¿o meterte en internet para ver páginas en inglés? | ¿eso?

A: sí | sí | últimamente me estoy metiendo mucho en internet porque antes no | no le prestaba atención | pero ahora con el tema de la escuela y | y me está interesando bastante pero | sí en inglés | ahora en la computadora hay muchas palabras en inglés que yo no sé

E: sí

A: y me gustaría saber también por ese tema

E: ¿eso te da curiosidad también?

A: claro | sí

E: ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: para mi futuro yo creo que es para:: | si bien yo estoy estudiando | me puse a estudiar ahora para | eh:: | trabajar en un trabajo más digno

E: sí

A: y sé que hoy están pidiendo mucho el inglés | porque bueno | eh:: | para oficinas | para | para eh | muchas cosas | yo creo que es muy importante hoy el inglés | aparte y creo que teniendo el inglés aprobado como se dice | podés tener más oportunidades en empresas | de conseguir trabajo más rápido | digamos

E: o sea que vos creés que para tu futuro laboral puntualmente | te va a servir

A: sí | puede sí | yo digo | pienso | para mí | en un punto de vista | que es importante muy para eso también | para eso

E: está | y:: | ¿qué fue? | hasta ahora | ¿no? | ¿qué ha sido lo más difícil y lo más fácil de la clase de inglés?

A: mirá | te expli...- | lo que vimos en inglés hasta ahora no es más de:: | de hacer | ¿viste? cosas en inglés | o | hicimos cosas te digo | que no me acuerdo en este momento | fue una prue...- | una:: | un trabajo práctico que hicimos

E: sí

A: y:: | y hasta ahora es fácil para mí |

E: = hasta ahora no tuviste dificultades con algo puntual =

A: = no tuvimos una dificultad = | no | no | hasta ahora nada

E: todo fácil

A: sí

E: bueno | bárbaro

A: sí | para mí mejor

E: mejor |sí | y:: | si vos te ponés a imaginar | ¿cómo sería tu clase ideal de inglés? | ¿cómo te gustaría que fuera la clase?

A: eh:: | ¿para aprender? | digamos

E: claro | para aprender | para

A: == sí | y:: | yo me imagino ya sabiendo el inglés |

E: sí

A: también en la clase hablar en inglés todo | y:: | yo me veo hablando en inglés | explicando las cosas en inglés |

E: toda una clase hablada en inglés

A: sí | sí | estaría buenísimo

E: esa sería tu clase ideal

A: estaría muy lindo | sí

E: y la última pregunta | y ya terminamos | ¿vos qué opinás del inglés? | así en general

A: ¿qué opino? | que es muy buen | muy buena materia y muy buena | eh | materia para aprender y dialogar | y es muy necesario para | ya te digo | para el trabajo y | y para enfrentar un poco a la | a la vida | teniendo un| un inglés | sabiéndolo ya el idioma

E: ¿y del idioma inglés? | más allá de la materia | ¿qué opinás del idioma inglés?

A: es lindo | a mí me gusta

E: es un idioma que te gusta

A: sí | me gusta mucho| porque bueno he tenido | amigos que sabían

E: sí

A: y yo escuchaba más |cuando se reían me reía | y cuando | o sea no entendía lo que decían
pero me | me interesaba | y desde ahí | bueno | me gustó | es una | es una forma de hablar |
muy distinta a la nuestra | y está muy linda

E: te despertó curiosidad

A: sí

ENTREVISTA N° 7 (pista 10, min. 16:05-38:18)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 23-04-12 HORA: 21:00 DURACIÓN: 22 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: IGNACIO

BARRIO: LA SIRENA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 32

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ESTUDIANTE

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente | qué te pasó por la cabeza| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria de adultos?

Alumno: eh:: | me pareció bien | bien | porque | o sea por el asunto del *facebook* y otras salas de *chat* que yo:: | casualmente vivo metido | eh:: | tengo muchos conocidos que hablan mucho inglés | y ahí fue donde me di cuenta que no tan sólo estaba el inglés norteamericano y el de Inglaterra

E: sí

A: sino que estaba el inglés de Bangladesh | el inglés noruego y todos se pronuncian distinto y se escriben distinto

E: un montón de dialectos

A: sí

E: claro | igual que en el español

A: claro

E: que hay un montón de dialectos en el español | ¿o sea que te diste cuenta a través de toda tu actividad con las redes sociales | de que el inglés es algo mucho más complejo de lo que vos pensabas?

A: sí | sí | sí| mayormente cuando uno es chico ve que | los cantantes cantan en inglés pero conocen un solo tipo de inglés

E: claro

A: porque Shakira | todos los cantantes cantan en inglés norteamericano | no cantan en inglés | eh:: | Bangladesh que tiene otro tipo de pronunciación | (¿???????) |

E: claro

A: cantan en inglés norteamericano | o sea | debe ser la ignorancia que uno tiene piensa que sólo existe ese inglés

E: sí | sí | te entiendo

A: tampoco sabía que | estaban | el inglés de Inglaterra | que se pronunciaba | se pronuncia de otra forma | y tiene muy pocas | eh | cambios

E: ¿muy pocos qué?

A: muy pocos cambios

E: muy pocos cambios | ¿con respecto a qué?

A: por ejemplo | no sé mucho pero creo que cambian algunas palabras | otros conceptos | los apóstrofes | eh:: | tienen otro significado

E: ¿vos decís con respecto al inglés norteamericano?

A: claro

E: ah | no entendía esa parte | ¿y vos qué esperabas para este primer año cuando te diste cuenta de que tenías inglés? | ¿qué esperabas para este primer año con respecto inglés?

A: tratar de entenderlo más | eh:: | y hablarlo más | porque yo por ahí lo escribo | y lo entiendo | pero | lo que es ya pronunciarlo | no tanto | porque como es todo por chat

E: claro

A: uno (¿????) escribe

E: claro | vos estás trabajando con el medio escrito nada más

A: y no con la pronunciación | hay cosas que sí sé cómo se escriben pero pronunciarlas ni | no

E: ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: sí | yo el año pasado hice primer año | todo el primer año completo en la Homero Manzi | y también hay inglés

E: sí

A: eh::

E: ¿y cómo fue esa experiencia?

A: en la Homero | eh:: | <pausa> | bien | se podría decir que bien porque | eh:: | el profesor llegaba | escribía | nos explicaba | preguntábamos lo que teníamos que preguntar | las dudas que teníamos | eh:: | lo que sí | es muy diferente el aprendizaje acá del inglés | a lo que era allá |

E: en el Homero Manzi | ¿qué no era escuela para adultos en ese momento?

A: no | sí

E: ah | ¿era escuela para adultos?

A: es para adultos | es | un CENS también | es parecido a esto

E: un CENS para adultos | está | y:: | ¿cómo te sentís | vos ahora durante la clase de inglés con respecto a tus compañeros | con respecto a la profesora | con respecto a la clase en sí?

A: como | como toda cosa nueva creo que | uno al principio hasta que se acostumbre se siente medio incómodo | medio | inseguro | hasta que | bueno uno toma con | confianza | y siempre hay con quien estar

E: está | todavía te sentís en esa sensación

A: eh::

E: son las primeras clases recién | ¿no?

A: y sí porque | o sea | como le dije | en una situación nueva todo ser humano tiene confusión | dudas | incertidumbre | eh:: | uno se llena de preguntas | al no saber cómo será el aprendizaje | eh:: | y todavía sí | porque no son muchas clases aparte | creo que va | la clase que viene va a ser la cuarta clase

E: sí | creo que tuvieron muy poquitas clases hasta ahora | ¿y te pasa lo mismo en las otras materias? | ¿sentís esa incertidumbre que me dijiste? |

A: eh:: | en sí | en todas las materias me pasa lo mismo | por el sentido de que acá en el CEBAS | es más control | es más presión | es más | eh:: | te exigen más | es más exigente

E: de la experiencia que habías tenido = vos en el otro centro =

A: = claro en la Homero=

E: ah | está

A: == por ejemplo acá en el CEBAS uno no podés salir a la calle | allá en la Homero sí | podías salir | podías irte | podías hacer lo que:: | uno quisiera | sin avisar | sin nada

E: está

A: pero acá es como que tenés que avisar | es como | eh:: | volver a ser chico otra vez | o sea

E: ¿tenés la sensación esa | de que es un régimen más para adolescentes? | ¿decís vos?

A: no | no | no me refiero a eso | me refiero a que | eh:: | ojo | me gusta que me exijan | porque cuando era joven no:: | eh:: | me hubiera gustado que me exigieran más | que me pidieran más en el estudio | a nivel cuidado | cosa que no | no fue | y estar acá y de repente que te cuiden tanto | es lindo

E: ah bueno | una linda sensación | positivo

A: claro | claro | porque es como que | eh:: | estás aprendiendo | de personas que saben más | tanto en el respeto | en el cuidado | en la forma de hablar | a mí por ejemplo me viven retando porque yo | cada vez que hablo con alguien me siento en la mesa o:: | o llego tarde | y me viven retando por esas cosas que | me parece bárbaro porque te están condicionando | te están poniendo una regla | la cual vos seguís | que más allá no podés pasar

E: tenés un marco de referencia | que eso te va a servir después en tu futuro también

A: obvio | obvio | yo creo que es obvio que sí porque | eh:: | creo | que todos sabemos que no todos pensamos iguales

E: claro

A: a veces uno se tiene que adaptar a | a otros tipos de maneras de pensar | y de actuar

E: claro | hay diferentes ámbitos | tanto de estudio como laborales =que vos vas a experimentar = llegado el momento

A: = obvio | obvio =

E: ¿y te da ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí | sí | soy muy parti...- | participo en todo | en todas las clases siempre soy el que dice algo | el que saca algo | siempre soy el que pregunta

E: sí | te da ganas de participar | ¿y no te pasó en la clase de inglés de haber tenido alguna inquietud | alguna duda | y no te animaste a preguntar?

A: no | porque soy muy cara rota

E: está | ningún problema con eso

A: no | no | es más | eh:: | desde muy chico tengo consciente de que si yo quiero aprender algo tengo que aprender a preguntar | y preguntar bien | porque por ahí uno se expresa mal | y la otra persona a la cual le estoy preguntando no comprende mi pregunta | porque yo me expresé mal | entonces tengo que aprender a expresarme para que la persona me entienda |

E: está | y comunicar todas esas dudas e inquietudes que vos tenés

A: obvio

E: así las aclarás | bien | eh | yo he visto que la profesora les ha mandado alguna que otra tarea para hacer en sus casas | ¿cómo te manejaste? | ¿cómo afrontaste esa tarea | en casa solo | sin tener a la profe y a tus compañeros?

A: eh:: | bien | o sea como estoy desocupado desempleado | no | ayudo con mis hermanos | y en la limpieza de | de mi casa pero | no bien | sin ningún problema |

E: te arreglaste bien para hacer la tarea en inglés

A: sí | sí

E: ¿hay alguien en la familia que sabe inglés y que te tuvo que ayudar o a quien recurriste?

A: o sea de las cuales razones por cual estoy haciendo el secundario es porque:: | hasta el día de hoy yo tengo 32 años y tengo | 9 hermanos que me siguen |y:: | el que me sigue a mí tiene 21 y no tiene el secundario y no le interesa hacer el secundario

E: sí

A: y:: | o sea | es muy complicado porque todos |ocho son discapacitados | que son del mismo padre

E: ah | mirá vos

A: y es como que | eh:: | no | o sea | quizá esté mal lo que esté por decir | pero no tienen el coeficiente como para decir sí | quiero terminar | quiero llegar a una meta | quiero tener un futuro | quiero | ser alguien | tener una profesión | y entonces | eh:: | al tener esos ejemplos | eh:: | miro | y digo | “yo no quiero ser igual” | yo a mi edad | con 32 años estoy pasando hambre | necesidades | porque no tengo el secundario | entonces yo tengo que empezar a dar el ejemplo para que ellos me sigan a mí | o quieran | o pretendan tener | saber más de la vida | porque en sí el estudio es saber más de la vida y saber más de los demás

E: sí | y aparte siempre se puede mejorar | dentro de lo que uno puede siempre se puede mejorar

A: sí | se progresa

E: sí | el aprendizaje es infinito | y todos tenemos la oportunidad de aprender cosas | en diferentes medidas | pero seguro que uno aprende cosas | y bueno | no pierdas la oportunidad

A: no | no | no | o sea | ya tengo una meta | ya tengo decidido a dónde quiero llegar y qué es lo que quiero hacer | y más allá de los problemas que tengo porque estoy estudiando | o porque | eh | cuando no estudiaba no tenía problemas no tenía discusiones con nadie | pero oh casualidad | estos dos años que empecé a estudiar | es como que | no sé | pero | yo he preguntado | he consultado con mis compañeros en la Homero y acá en el CEBAS | y es

como una epidemia | que uno se pone a estudiar y | y todo se te pone en contra | la familia | los amigos | o sea | es | algo común parece

E: a veces pasa | a veces pasa | sé de lo que me hablás | eh:: | vos metele para adelante | = vos tenés objetivos | ponete firme =

A: = no | sí | es como | exacto = | tengo una meta y quiero llegar a eso y | tenga ochenta años voy a llegar a ser forense | y | ya lo sé

E: bueno | bueno | eso me gusta | que tengas un objetivo bien claro | trata de seguirlo | y vas a ver que si vos te lo proponés | vas a lograr muchas cosas | ¿y tenés contacto con el idioma inglés fuera de la escuela? | más allá de la tarea | y de la clase en sí | ¿mirás películas en inglés? | o escuchás música en inglés?

A: sí | escucho | me gusta mucho la música pop internacional | eh:: | las películas en inglés | oh casualidad | todas vienen en inglés |

E: sí

A: eh:: | sí me man...- | o sea | me mantengo mucho en el idioma inglés porque ando siempre con un diccionario de inglés

E: te da curiosidad

A: inglés-castellano | y siempre lo que no entiendo busco lo que significa | y siempre saco lo que | lo que dice

E: vos ya me aclaraste lo de internet | que tenés muchísimo contacto a través de internet

A: sí | sí

E: eso te despertó muchísima curiosidad | y aparte de eso me estás diciendo que música en inglés escuchás | y aparte películas en inglés

A: sí

E: te dan curiosidad | te interesan

A: sí | no es que me dan curiosidad | es que el mercado te pone el inglés enfrente y te abre la boca y te empuja para que te lo tragues | porque es así

E: y | medio estamos condicionados | sí

A: uno sale afuera y ya no dice mercado | dice:: | ¿cómo se dice? | tap tor | o algo así

E: ¿*drug store*?

A: eso

E: claro

A: cuando antes uno iba y decía kiosco

E: claro | es verdad |

A: uno va a comer un pancho y no | un *dog* caliente | un *hot dog* | es como que medio | obligado el inglés hoy en día y más | en los trabajos | en los trabajos también | he ido a pedir trabajo | que me han rechazado por no tener el secundario | y te piden el secundario | inglés | a veces también te piden | portugués | o alemán | o algún otro idioma que | que uno no está habituado | más se habitúa al inglés pero ya el portugués

E: o sea que vos sentís que medio está impuesto el inglés | te lo han impuesto

A: no | medio impuesto | no | totalmente impuesto

E: totalmente impuesto | ¿y en qué creés que te puede llegar a servir el inglés que vos aprendés acá en la escuela para tu futuro? | algo ya me dijiste

A: en todo

E: en todo

A: yo tengo planes de viajar | no quedarme acá en la Argentina | eh:: | viajar | y sé que en otros países se habla más en inglés que el propio idioma |

E: sí

A: entonces | ya me vaya a Brasil | o me vaya a Europa | o a París | sé que se habla en inglés
| no se habla en castellano

E: claro | es el idioma de intercambio | ¿y qué fue lo que te resultó hasta ahora más difícil y
lo que te resultó más fácil de la clase de inglés?

A: eh:: | más difícil | <pausa> | lo que me resultó más difícil de la clase de inglés es
encontrarme con personas que no saben nada de | personas mayores que yo | y menores que
| que no tienen idea de lo que es el inglés |

E: nada | hay personas | por lo que yo estuve hablando que no tienen ningún tipo de
experiencia

A: ningún tipo de noción de lo que es el inglés | ni cómo se pronuncia | ni cómo se escribe
calculo

E: y eso | ¿en qué te afecta a vos en la clase de inglés? | contame | ¿qué sentís vos?

A: eh::

E: ¿en qué te dificulta?

A: no | dificultarme no | pero sí me da ganas de no parecerme a ellos | de no ser como ellos |

E: ah::

A: de no seguir ese ejemplo | o sea | yo quiero llegar a viejo y tener hijos o nietos | o lo que
sea | y que vean que soy una persona mayor con mundo | con cultura | varias culturas | eh:: |
que sé de lo que hablo | y de lo que pienso | y:: | o sea creo que me estoy | estaría reflejando
lo que a mí me habría gustado conocer en algún familiar mío

E: claro

A: porque ninguno de mi familia tiene el secundario | no saben nada

E: está | y vos ves a estas personas en la clase y | como que te suena una alarma

A: sí | sí | o sea | eh:: | la desinformación | es ignorancia | y la ignorancia vienen del no querer saber y del no interesarse | a aprender | o querer saber | y yo no quiero ser una persona ignorante | no quiero ser una persona que no sabe lo que hablan o lo que piensan | de esa persona | yo quiero ser una persona a la cual | yo al menos me considero con carisma | con un vocabulario más o menos que se entiende | eh:: | en la forma de expresarme creo que soy bastante directo | esto se nota en cada cosa que expreso | con los gestos | y quiero aprender más | quiero | sé que puedo aprender más | no me voy a quedar con lo que sé | no quiero ser una persona conformista |

E: y | apuntando propiamente a los contenidos que han trabajado en clase | en estas poquitas clases de inglés | ¿hay algo que te resultó muy dificultoso de aprender?

A: no | no porque como vivo constantemente con el inglés | y con las abreviaciones | eh:: | no | no me resulta difícil

E: nada difícil

A: no

E: está | y | ¿cómo sería tu clase ideal de inglés? | ¿cómo te gustaría que fuera la clase de inglés? | si te la imaginaras

A: eh:: | más inglés | no | porque como venimos | es como que muy lento | muy | o será que es distinto |

E: sí

A: eh | que para mí es lento | me hubiera gustado aprender los colores | los números | eh:: | otras palabras | eh:: | o sea | eh:: | sentirme más presionado | más exigido

E: está

A: eh:: | sentirme ocupado | sentirme <pausa>

E: con un desafío quizá

A: claro | o

E: sentir que tenés un desafío por delante

A: no es por hablar mal de la profesora ni nada | pero sentir que le importo más | porque la forma que nos está dando | está bien que es pausado que somos mayores | pero no todos somos | y no es por desprestigiar a mis compañeros ni nada | pero no todos somos tan lentos como los otros | hay otros que tenemos más facilidad de aprender

E: o que han tenido alguna experiencia | porque por ahí | quizá no se trata de si es más lento o más rápido sino que hay gente que no ha tenido nunca en su vida y hay otros que al tener cierta experiencia = tienen esa facilidad ¿no? | la ventaja =

A: = claro | por eso mismo =| estaba hablando de la adaptación | o sea me adapto a la situación de los demás | y sé esperar | y no me quejo | ni digo nada

E: claro

A: porque sé que | así como he escuchado que muchas personas no tienen el contacto que yo he tenido con el inglés | eh:: | está bien me parece bárbaro que | que por lo menos tengan la intención de aprender lo que es el inglés

E: claro | ¿y vos qué opinás acerca del idioma inglés así en general?

A: <pausa>

E: si tuvieras que dar una opinión del idioma inglés en general | ¿qué opinás?

A: es un idioma muy invasivo | es un idioma que no tiene barreras |

E: sí

A: es un idioma que | muy atrevido | porque no hay país en el cual no | no se hable el inglés o no se tenga noción de lo que es el inglés | y::

E: ¿y por qué creés que es así?

A: <pausa> | porque no ponemos un límite | es como que absorbemos todo lo que viene de afuera | y:: | dejamos de lado lo que tenemos adentro también | eso sucede también en otros países que también existe el inglés | pero:: | más creo que es por estar a la moda | por no ser

el tercermundista | creo que también tienen que ver con la globalización | eh:: | son muchos factores | por empezar que Norteamérica es un país exportador y nosotros recibimos todo de afuera | y:: | si no sabés inglés no sabés como funciona nada | porque hoy por hoy todo viene en inglés | y desgraciadamente tendríamos que aprender a construir cosas acá en la Argentina para que esté en castellano y tener los repuestos acá

E: claro

A: no tanta exportación | porque al fin y al cabo | lo que vienen de afuera | para encontrar un repuesto de un celular tenés que esperar no sé cuantos meses porque no está acá | porque tienen que venir de Alemania | tienen que venir de Norteamérica | y es feo | y es feo estar en una situación así donde uno depende de otro | a mí jamás me gustó depender de otro

ENTREVISTA N° 8 (pista 11, min. 00:00-07:00)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 08-0512 HORA: 19:00 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: OFELIA

BARRIO: VILLA ANGÉLICA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 35

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: NIÑERA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿Cuál fue la primera idea que te vino a la mente | qué te pasó por la cabeza| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en el primer año de la escuela secundaria de adultos?

Alumna: eh:: | lo primero que me vino a la mente es que se me iba a resultar muy difícil | fue lo primero

E: lo primero que te pasó | ¿y qué esperabas vos para este año de inglés en la escuela de adultos? | ¿qué te imaginás que va a ser?

A: la verdad que muchas clases todavía no tuvimos | creo que tuvimos dos o tres clases nada más | entonces no es mucho lo que uno puede eh:: | decir que ya vivió ¿no? |

E: claro | pero esta pregunta es todo lo contrario | ¿vos que esperás? | ¿qué te va a pasar en este primer año de inglés?

A: yo pienso que me va a costar | pienso que me va a costar pero veo que la profesora es | es bastante accesible | o sea que nos va a ayudar | entonces por ahí no se complica tanto | pero

E: bueno o sea que en principio vos pensás que te va a costar | pero la profesora tienen ciertas características que vos pensás que te va a favorecer

A: sí

E: está | ¿y habías tenido inglés anteriormente?

A: sí

E: ¿y cómo fue esa experiencia?

A: fue mala | por eso

E: ah:: | de ahí viene

A: claro | por eso tengo miedo

E: está

A: porque me cuesta

E: ¿y qué te pasó en esa experiencia? | ¿tuviste inglés anteriormente en la escuela secundaria?

A: sí | porque yo hice escuela secundaria | hace diez años

E: sí

A: y bueno | me costó mucho | me llevé la materia | por eso ya ahora pienso que me va a costar pero

E: y ahora | ¿y cómo te sentís con respecto a tus compañeros | a la profesora | a la materia durante la clase?

A: eh:: | lo que veo que me resulta | como que para mí es más interesante | que en aquel...- | que hace tiempo atrás |

E: que esa experiencia que tuviste anteriormente

A: sí | sí | sí | me resulta más interesante

E: sí | ¿por qué creés que es así?

A: y yo pienso que es por | eh:: | las edades de | de mis compañeros | como que bueno | yo también ya estoy mucho más grande | y este año más grande así que | es como que ya tomo con otra | <pausa> | [[p] eh::] | ¿cómo puedo decir? | <pausa>

E: ¿desde otra mirada quizá?

A: desde otra mirada | con más | ímpetu | más fuerza | más empeño

E: claro | y aparte | por ahí | más responsabilidad

A: eso | más responsabilidad [risas]

E: más responsabilidad | la de un adulto | que es la que los chicos todavía no tienen construida | ¿no?

A: sí

E: los más chicos | los adolescentes | y:: | eh:: | ¿te pasa lo mismo en las otras materias? | ¿te sentís cómoda también en las otras materias?

A: sí | sí | también | la verdad que sí |

E: ¿alguna vez te pasó de haber tenido una duda | una inquietud | y no te animaste a preguntar?

A: sí | con el profesor de matemática me pasó

E: ¿y en inglés?

A: en inglés no | todavía no

E: en inglés no | ¿participás en la clase?

A: sí | participo

E: participás | y:: | la profesora les ha mandado tarea | ¿cómo te arreglás para hacer la tarea en tu casa sola | sin la profesora | y sin los compañeros?

A: eh:: | si no entiendo | le pido ayuda a mi hermana | tengo una hermana de diecisiete años así que me guía también

E: bien | ¿y vos en qué creés que te va a servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro?

A: y por ejemplo | eh:: | yo quiero ser enfermera | el día de mañana me va a servir por ahí | para leer el nombre de un medicamento | para leer el prospecto |

E: sí

A: yo | creo que para eso me va a servir

E: para eso te puede llegar a servir

A: sí

E: y:: | ¿tenés contacto con el idioma inglés fuera de la escuela? | o sea | cuando estás en tu casa | ¿escuchás música en inglés? | ¿o mirás películas? | ¿te interesa meterte en alguna página de internet en inglés? | ¿te da curiosidad?

A: no | la verdad que no

E: no tenés contacto con el = con el idioma fuera de la escuela =

A: = no = | no

E: y:: | si te imaginaras la clase ideal de inglés | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase ideal de inglés?

A: <pausa> | (¿???????)

E: ¿cómo te imaginarías vos? | ¿cómo te gustaría que fuera la clase ideal? | si la tuvieras que armar vos | si tuvieras todos los recursos | ¿cómo harías esa clase ideal de inglés?

A: <pausa> | [[p] no sé] |

E: con lo que vos sabés | ¿no?

A: lo que a mí me gustaría es que cada uno de | de nosotros | o sea nuestros compañeros | contemos nuestra | una pequeña historia de nosotros en inglés

E: en inglés

A: eso me gustaría

E: eso me gustaría en la clase ideal de inglés

A: sí | eso me gustaría

E: está bueno | y:: | ¿qué es lo que te resulta más difícil hasta ahora? | de las poquitas clases que tuvieron | ¿qué es lo que te resulta más difícil?

A: eh:: | a mí lo que me resulta muy difícil es la pronunciación

E: sí

A: eso es lo que me resulta más difícil

E: ¿y lo que te resulta más fácil?

A: escribir

E: escribir

A: sí

E: toda la parte escrita | eso te resulta fácil | = más fácil =

A: =sí = | sí

E: y:: | ¿vos qué opinás así? | la última pregunta | del inglés | en general | ¿qué opinás del inglés?

A: <pausa> | y que en estos días es | algo muy | muy necesario en nuestras vidas | porque yo creo que dentro de dos o tres años por ahí | lo único que vamos a hablar es el inglés

E: ¿te parece que acá vamos a hablar en inglés?

A: a mí se me hace que sí

E: = ¿por qué? =

A: =porque = las computadoras | ya casi todo viene en inglés

E: ¿vos decís la parte electrónica?

A: sí | sí | todo tiene inglés | sí o sí | tenés que aprender el idioma

E: ¿y te gusta el inglés?

A: y | mucho no me gusta pero bueno

E: vos decís que es necesario | ¿pero te gusta?

A: no a mí no me gusta [risas]

E: [risas] (¿?????) no

A: a mí no me gusta | pero bueno | = yo pienso =

E: = pero es algo necesario =

A: claro | pero yo pienso que | una vez que yo aprenda | por ahí sí me gusta |

E: claro | es verdad

A: eso es lo que pasa | que como yo no sé | por eso yo digo | no me gusta | o no escucho canciones en inglés | digo “¿pare qué escuchar si no entiendo?”

E: claro

A: un vez que yo aprenda el idioma | yo creo que sí | que voy a poner interés |

ENTREVISTA N° 9 (pista 11, min. 07:05-15:00)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 08-05-12 HORA: 19:10 DURACIÓN: 8 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: AYELÉN

BARRIO: SAN FRANCISCO SOLANO (QUILMES)

EDAD: 24

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: OPERARIA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿qué idea te vino a la cabeza| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria de adultos?

Alumna: eh:: | no | a mí | me gusta | me gustó la idea porque | pensé que no íbamos a tener inglés | pero sí me gustó la idea porque me gusta | porque me ha pasado a veces que no entiendo | o he trabajado en lugares que no he entendido nada | y creo que por ahí esto te ayuda un poco | no te digo que voy a salir profesora pero | lo básico sí | está bueno

E: ¿y vos qué esperás para este primer año de inglés?

A: eh:: | [[p¿cómo qué espero?]

E: ¿qué esperás para este primer año de inglés justamente? | ¿qué expectativas tenés?

A: no

E: ==¿te imaginás algo de cómo va a ser este primer año de inglés?

A: no | pienso que me va a ir bien porque me gusta | pero capaz que si no me gustara no | no sé| pero sí | me gusta y creo que me va a ir bien | aparte la profesora | me gusta

E: ¿cómo explica?

A: cómo explica

E: ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: sí | había tenido en la primaria | hace diez años que terminé la escuela

E: hace diez años más o menos | en la primaria | ¿y cómo fue esa experiencia de inglés en la primaria?

A: mucho no me acuerdo | pero bien | siempre me llevé bien |

E: una experiencia positiva fue

A: sí | positiva | porque cuando te gusta creo que lográs tu

E: == y ahora en la clase de inglés | que hace poquito que están teniendo | ¿vos cómo te sentís con respecto a tus compañeros | a la profesora | y a la materia en sí? | ¿cómo te sentís?

A: no | bien | por eso te digo | con la profesora lo más | eh:: | o sea como | tiene | ¿cómo es que se dice? | paciencia

E: sí

A: la veo copada | no | no | sí | bien

E: te sentís cómoda

A: con mis compañeros también | o sea | hasta ahora

E: hasta ahora bien

A: hasta ahora bien

E: muy bien | ¿y te da ganas de participar en la clase?

A: sí

E: participás

A: sí | sí

E: ¿te pasó alguna vez que tuviste dudas | en inglés puntualmente | y no te animaste a preguntar?

A: no | no porque no | siempre prefiero equivocarme | preguntar y equivocarme y no quedarme con | con las ganas de pr...- | y no saber | o sea | yo sé que si me equivoco | la profesora me va a explicar | más cómo es | sí no

E: bueno | por lo que yo vi la profesora les ha mandado tarea para hacer en sus casas | ¿cómo te arreglaste para hacer esta tarea sola en tu casa?

A: y: | con internet

E: con internet te ayudaste | ¿tenés algún familiar que te ayudó? |= ¿alguien que sabe? =

A: = no = | no solo con internet

E: con internet te manejaste bien | y en tu casa | ya fuera de lo que es inglés en la escuela | ¿tenés contacto con el idioma inglés? | ¿mirás películas en inglés o escuchás música en inglés? | ¿o por ahí en internet te metés y mirás páginas en inglés?

A: sí | eh:: | miro películas | escucho música en inglés | no entiendo | pero bueno algunas palabras sí | eh sí | sí

E: ¿te dá curiosidad todas esas cosas?

A: sí | o sino lo que hago es entrar en internet también y | las letras de canciones en inglés traducidas en *you tube*

E: claro | = hoy en día encontrás toda la traducción =

A: = traducidas para ver qué = | claro | para ver de qué trata porque a veces escuchás un tema y no sabés de qué | qué está diciendo | entonces traduzco del inglés | sí | sí | me gusta

E: te dá curiosidad = eso =

A: sí

E: bien | y:: | ¿en qué creés que te puede servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro? | tu futuro personal ¿no?

A: y como te decía | para más o menos tener un básico | de | de lo que es | porque siempre te encontrás con | en la vida siempre te encontrás con algo por ahí que si no sabés lo básico no | tampoco te digo que te vas a entender pero por lo menos para captar algo

E: ¿vos pensás seguir estudiando después?

A: ¿inglés? | no |

E: ¿pensás seguir estudiando algún estudio terciario o secundario después de que te recibas = de que te recibas de la escuela secundaria? =

A: = ah sí | sí | me puse una mete y sí =

E: está | ¿y pensás que te puede llegar a servir para tus estudios superiores o para el aspecto laboral?

A: creo que sí | no sé | yo voy a estudiar eh | asistente social | yo supongo que sí | me puede servir

E: quizá | claro | y:: | si te imaginaras la clase ideal de inglés | ¿cómo te la imaginarías? | ¿Cómo te gustaría que fuera esta clase ideal de inglés?

A: [[p] ¿cómo (¿?????) | ni idea] | <pausa> | divertida por sobre todo |

E: ¿algo más específico que tenga que ver con lo divertido? | ¿cómo harías que la clase fuera divertida? | suponé que vos tenés que armar con todos los recursos disponibles esa clase ideal de inglés | ¿cómo te gustaría que fuera?

A: eh::

E: a ver | ¿a qué le llamás vos específicamente divertido?

A: y sí ponerle como onda a la clase en el sentido | ¿qué sé yo? | eh:: | <pausa> | mucho no me imagino pero | tengo menos clases de inglés [risas]

E: no | pero imaginate que viene alguien y te dice | “bueno | tenés todos los recursos | no te hagas problema por el dinero” | ¿cómo harías esa clase ideal de inglés?

A: y:: | como si yo | o sea | ¿si fuera la profesora?

E: si fueras vos la profesora y la que dirige todo | y arma y desarma | y podés armar vos la clase a tu gusto | disponés de todo

A: y primero | [[p] ¿qué sé yo?] | y a mí me gustaría así de | con videos (¿?????)|

E: está | con videos

A: de videos | algo (¿?????) | no sé | me gusta muchos así las producciones ¿viste?

E: sí

A: eh:: | tomarlo divertido en el sentido de ¿qué sé yo? | de | de tomarlo como risa como para que uno no se sienta| presionado y con miedo a::| por ahí si se hace más divertida la clase en el sentido tampoco |todo joda pero | para que los alumnos digamos no se sientan | con miedo a hablar y a equivocarse

E: claro | = para que se sientan un poquito más relajados =

A: =pero siempre que entiendan = | claro | que se sientan relajados y que entiendan | sí | estaría bueno

E: y hasta ahora | ¿qué fue lo más difícil que te resultó de la clase de inglés?

A: te digo la verdad | no nunca | no tuvimos mucho | por el tema de los días = que llovió =

E: = los feriados =

A: los feriados (¿???????)

E: pero | con lo poquito que han tenido | ¿qué fue lo que te resultó más difícil?

A: por ahora no | nada

E: nada | ¿y lo más fácil de todo? | si tenés que elegir lo más fácil que te resultó de todo lo que vieron hasta ahora

A: no | de buscar las palabras en| en los diarios de que nosotros usemos en inglés

E: ajá

A: que son habituales | digamos

E: identificar palabras en inglés | = que ustedes usan =

A: = claro=

E: eso te resultó fácil | última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿vos | en general | qué opinás del inglés?

A: ¿qué opino? | ay

E: = así muy en general =

A: = ¿en el sentido qué? =

E: en el sentido general | ¿qué opinás del inglés? | = no de la clase de inglés | o de la materia = | sino ¿qué opinás del inglés en general? | = como idioma =

A: = | sí | sí | sí = | =está bueno = | está bueno | a vec...- | por ahí para uno que no sabe es difícil | pero una vez que por ahí le agarrás | no | a mí me parece bueno | aparte sirve mucho | para la vida sirve porque te podés encontrar un montón de cosas | no | me parece | me parece bien

ENTREVISTA N° 10 (pista 11, min. 15:00-23:55)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 08-05-12 HORA: 19:20 DURACIÓN: 8 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: MARCELO

BARRIO: VILLA VATTEONE (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 18

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ASISTENTE DE COCINA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿qué idea te vino a la mente | cuando te enteraste de que ibas a tener inglés
acá en el primer año de la escuela de adultos?

Alumno: eh::

E: ¿qué te pasó por la cabeza en ese momento que te dijeron | “vas a tener inglés”?

A: que estaba bien | porque(¿?????????????)

E: está

A: aparte tuve y me iba bien antes | después dejé | y ahora más o menos

E: ¿hace mucho que dejaste la escuela?

A: no | el año pasado | pero no lo hice

E: está | y:: | ¿qué esperas para este año de inglés?

A: a ver si puedo aprender algo mejor | algo más

E: algo más

A: claro

E: ¿cómo fueron las experiencias anteriores con inglés? | dijiste algo de que te iba bien

A: sí | me iba | me iba hasta que después dejé de ir y me perdí un par de cosas

E: está | pero fueron experiencias positivas

A: sí

E: que tuviste con inglés anteriormente | ¿y ahora cómo te sentís con tus compañeros | con
esta nueva profesora de inglés | con la materia en sí? | ¿cómo te sentís?

A: no | bien | más cómodo que cuando iba el año pasado | era todo lo mismo el año pasado

E: está | te sentís más cómodo decís | ¿porque el año pasado sentías que era todo lo mismo?

A: == sí | era siempre lo mismo | no aprendíamos mucho

E: ¿los mismos temas siempre?

A: siempre eran los mismos temas

E: ah:: | claro | y ahora te sentís mejor por eso

A: claro

E: está | y:: | ¿tenés ganas de participar ahora en la clase de inglés? | ¿te da ganas de participar?

A: sí | yo participo | cuando | preguntan algo siempre

E: ¿alguna vez te pasó que | tuviste ganas de hacer pregunta | tuviste alguna inquietud | y no te animaste a preguntar?

A: sí | hay algunas cosas que capaz que | pienso que me las acuerdo y | no las recordaba

E: mhm

A: y no preguntaba

E: y no preguntabas | y ¿por qué no preguntabas? | ¿no te animabas por algo en particular?

A: no | de vago

E: ah:: | está | está | por ahí | ¿no? | dejarlo pasar

A: claro | lo dejaba pasar

E: y:: | ahora que la profesora les ha mandado tarea para hacer en sus casas ¿no? | ¿cómo te arreglás para hacer la tarea solo en tu casa?

A: no | bien

E: ¿tenés algún familiar que te ayude? | ¿consultás el diccionario? | ¿por internet?

A: sí | la computadora |

E: mhm

A: yo con la computadora hago otra cosa | hay cosas que a veces me acuerdo | no me acuerdo cómo se escriben pero me acuerdo cómo eran | sino uso la computadora

E: y con eso te arreglás | ¿y tenés contacto con el inglés fuera de lo que es la escuela y la tarea? | ¿mirás películas en inglés? | ¿o escuchás música en inglés? | ¿o te metés en internet en alguna página en inglés?

A: (¿??????) uso páginas en inglés | pero así como abro esa página abro el traductor y | y la traduzco | pero no | aparte de afuera de la escuela de inglés

E: contacto con el idioma no | ¿video juegos?

A: no

E: no | los videogames | no porque a veces pasa = que los chicos más jóvenes =

A: = sí =

E: tienen contacto con el idioma = muchas veces a través de los video juegos ¿no? =

A: = sí | sí | cuando = | cuando jugamos así hay | las historias hay algunas partes que entiendo| otras que no pero

E: ¿y te da curiosidad eso?

A: sí | hay algunas cosas que | capaz aparecen veinte palabras y entiendo diez | me corta todo | más o menos

E: te interesa saber qué es lo que quiere decir eso

A: claro

E: bien | y:: | ¿en qué creés que puede servirte para tu futuro personal el inglés que estás aprendiendo acá en la escuela secundaria?

A: para la | para las materias que estamos estudiando | sería más para

E: ¿cómo es eso?

A: para la teoría

E: sí

A: muchas palabras | del cuerpo | vamos a seguir practicando después con palabras del cuerpo |

E: sí

A: yo más o menos porque mi mamá como estuvo el año pasado en primero y la ayudaba yo | también estuvo acá

E: ah::

A: ahora está en segundo

E: o sea que más o menos | = estás vinculado =

A: =más o menos sé lo = | lo que toman | pero

E: sí | pero yo me refería principalmente a tu futuro después de la escuela | ¿no? | cuando vos seas un egresado de la escuela secundaria | imaginate dentro de | dos años y medio ya | ¿en qué creés que te puede servir el inglés para tu futuro?

A: para otro trabajo seguro

E: para conseguir otro trabajo | bien | alguna otra cosa más | ¿te parece?

A: eh:: | no sé | para mí sí es importante un trabajo | que hay muchas cosas en inglés

E: y:: | si te imaginaras así la clase de inglés ideal | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase?

A: <pausa>

E: suponete que tenés todos los recursos | todo | los materiales | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase ideal de inglés?

A: <pausa> | que me tomen algo que sea más fácil para mí para entender |

E: algo | que te tomen algo fácil

A: algo que entienda | o sea que no sea fácil | que yo entendiera mejor

E: claro pero | quizá no pasa mi pregunta tanto por eso | a lo que me refiero no es a cómo te evalúen | sino a qué te enseñen y a cómo te enseñaran | ¿está? | entonces eh:: | ¿cómo sería esa clase ideal de inglés? | supónete que yo te diga | “mirá Oscar | no te hagas problema por el dinero | vos disponé y ármate una clase con todo | yo te doy toda la plata | tenés todo | si querés comprar | modificar el aula | ¿cómo te imaginarías esa clase ideal de inglés?

A: [[p] clase ideal]

E: ¿cómo sería esa clase ideal?

A: y así como estamos haciendo | como estamos haciendo ahora | está bueno porque ponemos una palabra

E: sí

A: al ratito dice “se pronuncia así | se escribe así” | nos pronuncia | nos dice cómo se pronuncia | y eso está bueno porque así es más fácil de entender y entendemos todos

E: sí

A: es una mejor clases que lo que teníamos | que tenía yo antes

E: que tenías anteriormente

A: nos copia | “se escribe así | se pronuncia así” | nos dice

E: eso te parece bárbaro

A: sí | está mucho mejor que antes | nos daban la fotocopia | nos leían | pero no pronunciamos

E: claro | sí | sí | eso es difícil | justamente te iba a preguntar eso | ¿qué es lo que te resultó hasta ahora más difícil de la clase de inglés?

A: más difícil | y lo que siempre me pasó | que fue escribir | escribir las palabras | porque leer y pronunciar sabía lo llevaba | siempre me costó más escribir | se me complicaba más la traducción a digo cómo se pronunciaba o se escribía

E: ah | porque justo te iba a preguntar ¿qué es lo que te resulta más fácil? | lo más fácil de todo decís que es la parte oral

A: y la la | claro | al leer se me hace más fácil | es más complicado para mí escribirlo

E: está | y:: | por último | y ya te dejo tranquilo | ¿vos qué opinás del inglés? | así | muy en general | no de la materia sino | ¿qué opinás del idioma inglés?

A: [[p] ¿qué opino del idioma inglés]

E: mhm

A: es complicado

E: que es complicado | ¿por qué te parece complicado?

A: por el tema de | el mismo tema de la pronunciación | y dos inglés diferentes

E: sí

A: está el más corto | que es el británico | y el americano que es más largo | (¿????) armar oraciones

E: ¿a vos te parece que el americano es más largo y el británico es más corto?

A: == es más resumido

E: más resumido

A: ==van directamente las letras | las palabras

E: las palabras | ¿cómo es eso? | a ver | explicame porque no | esa parte no la entiendo

A: es como en las películas

E: sí

A: como El señor de los anillos | que es una palabra justa

E: sí

A: cada palabra es *The lord* | el señor

E: sí

A: de los anillos | *the rings* | y el americano tienen otra pronun...- | se escribe diferente | puede ser más corto o puede ser más largo

E: está | en ese sentido

A: claro | (¿?????) también se me mezclaban

E: a vos te resulta más el inglés | más fácil el inglés británico

A: claro | es más corto [risas]

E: está | porque me parece que vos lo que me querés decir es que es más eh:: | parecido al Español en el orden en que aparecen las palabras

A: claro | tienen un orden diferente

ENTREVISTA N° 11 (pista 11, min. 24:00-31:00)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 08-05-12 HORA: 19:30 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: PILAR

BARRIO: VILLA DEL PLATA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 36

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿qué idea te vino a la mente| cuando te viniste a anotar y te enteraste de que tenías inglés acá en el primer año de la escuela para adultos?

Alumna: y a mí la primera vez que| me enteré así de que tenía inglés digo uy | bien | voy a aprender | porque yo también tengo chicos

E: sí

A: y:: bueno | enseñarles a ellos |inglés | está bueno | lástima que no la cazo pero | está bueno

E: pero está bueno

A: sí

E: ¿y qué esperás para este primer año de inglés | en la escuela secundaria?

A: y | aprender | que me me

E: aprender

A: sí | me cuesta | me cuesta |pero | trato de prestar atención ¿viste? | y:: | pero está bueno

E: ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: == no | nunca | nunca |= nunca =

E: = nunca = | para nada

A: ==esa es la historia | que nunca nada |

E: está

A: mi nene bueno sí | ya está en segundo año y |segundo | sí segundo año | bueno él tiene inglés ¿viste? pero | a veces me pregunta a mí | yo no sé nada | yo le miro la | la carpeta a él ¿viste? | lo que tiene escrito todo así en inglés <pausa>

E: nada

A: nada | la verdad nada

E: == y:: | ¿cómo te sentís ahora durante la clase de inglés con respecto a tus compañeros | a tu profesora?

A: y:: | a mí me parece que entienden ¿viste? | yo trato de no | de no hablar nada | porque no:: | me siento ¿viste? que yo no sé nada | de inglés | ni las palabras | ni nada de eso |ahora estoy más o menos cazando | un poco ¿viste? | pero

E: sí

A: me cuesta | me cuesta

E: te cuesta | y:: | ¿te da ganas de participar?

A: sí | yo quiero | pero digo “no | me equivoco” | “y si me equivoco | digo cualquiera” | eso sí | me pongo | me pongo mal

E: ah:: | ¿y por qué creés que es así?

A: == no sé | no sé | porque (¿?????????) si no hacés nada | digo por ahí que digo algo malo | no | mejor no digo

E: ¿y no te pasa eso en las otras materias? |= ¿solamente en la clase de inglés?=-

A: y | ay no | también:: | hay | ponele | en | en | ¿cómo es? | taller de salud también | algunas veces ¿viste?

E: no te animás

A: no me animo

E: está

A: eh | por ahí presto atención | mucha atención | ¿viste? | en esto todo | y por ahí cuando yo quería decir | no | estaba bien lo que yo iba a decir | y no lo digo | no lo dije |

E: ah | eso pasa | = eso pasa =

A: = sí | sí | justo lo que yo iba a decir = | (¿?????) | me callé la boca

E: ¿y alguna vez te pasó que tuviste ganas de preguntar algo | alguna inquietud | y no te animaste a preguntar? | ¿te quedaste con la duda | = por miedo a preguntar? =

A: = sí | sí | sí =

E: ¿te pasó en inglés?

A: sí | me pasó

E: y:: | ¿qué pasa cuando la profesora les manda tarea? | la profesora les ha mandado alguna tarea que otra para hacer en casa | ¿cómo te arreglás para hacer la tarea en tu casa?

A: y yo ponele bueno | como tengo los dos chicos | y estoy en mi casa cocinando y todo eso | me gusta hacerlo a la noche | cuando ya ¿viste? termino de hacer la cena | ahí me pongo a veces un rato a | a hacer la tarea | o sino a la mañana que el otro va al colegio a la mañana | mi nene | y que el chiquito está durmiendo | bueno aprovecho ahí también

E: ¿y con qué te arreglás? | ¿con la carpeta? | ¿buscás en el diccionario?

A: eh:: | busco así en el diccionario | o sino | en | carpeta

E: con la misma carpeta

A: internet no

E: internet no

A: no

E: ¿y tenés contacto con el idioma inglés fuera de lo que es la escuela?

A: eh | no

E: ¿mirás películas en inglés? | ¿o escuchás quizás música en inglés?

A: y escucho un par de música | que bueno | me gusta cuando cantan así en inglés | pero no las entiendo

E: está

A: me gusta | como el sonido | la música ¿no? | pero no lo entiendo | digamos

E: no entendés

A: trato yo | que debe ser algo así | pero

E: ¿te da curiosidad querer saber?

A: sí | sí |

E: ¿qué es lo que están diciendo? | ¿qué es lo que quiere decir la letra?

A: sí | a mí me gustaría aprenderlo | ¿viste? | pero me va a costar mucho | así que no sé

E: bueno | tenés que ver | dale tiempo

A: sí | sí | sí | yo digo que sí

E: sí | sí | sí | todo el mundo puede aprender | así que | quedate tranquila que vas a aprender

A: a veces me pongo así ¿viste? | me pongo | y después yo voy a preguntar una cosa y digo “¿pregunto? no | mejor no pregunto nada” | por ahí está mal | y entonces no pregunto | digo “no” | y después cuando contestan los otros (¿?????) | estaba bien lo que yo pensaba | yo estaba pensando cómo contestarle |

E: claro

A: entonces me cierro yo misma y:: | no pregunto

E: de a poquito | = te vas a ir largando =

A: = de a poquito = yo pienso que sí | de a poquito me voy a ir largando

E: ¿y te metés en internet para ver alguna página en inglés? | ¿te da curiosidad?

A: ahora recién estoy también | porque tengo informática | tuvimos ayer | y me están enseñando

E: está | todavía no

A: todavía tampoco

E: ¿y en qué creés que te puede servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro? | para tu futuro personal

A: eh:: | y yo pienso que me va a servir | yo | lo que yo pienso hacer | bueno | por ahora | enfermera

E: sí

A: me gustaría | bueno | yo prefiero terminar en los tres años antes y después empezar | eh:: | ¿cómo se dice cuando in...- | ah in...- | = pará no me sale = | instrum....- | instrum...-

E: = ah:: = | instrumentista

A: eso | eso

E: ah está | instrumentista

A: eso me gustaría | eso sí me gustaría

E: que está familiarizado con la salud

A: exactamente | eso me gustaría

E: está | te gustaría | y vos creés que el inglés te puede llegar a servir para esa carrera

A: eh sí | con todo lo que estamos más o menos acá viendo con anatomía y todo eso | que hay remedios que vienen en inglés | todas las cosas que está bueno

E: está | = bien =

A: =entonces me serviría =

E: y:: | ¿qué fue lo más difícil hasta ahora de la clase de inglés | que te resultó? |¿y qué fue lo que te resultó más fácil?

A: difícil | y por ahora todo | todo [risas]

E: hasta ahora todo difícil

A: [risas] todo

E: ¿y algo que te haya resultado más fácil que lo demás? | pensá un ej...-

A: == estar en | estar en grupo y hacer las cosas en grupo me fue más fácil

E: sí | eso está bien | pero puntualmente de los temas de inglés | los poquitos temas que fueron trabajando en inglés | ¿qué fue lo que te resultó más difícil |y qué fue lo que te resultó más fácil?

A: y más fácil fue esa vez que nos hizo cortar palabras en inglés

E: sí

A: eso fue más fácil porque lo otro es ver cómo está escrito así | más fácil bueno (¿?????????)

E: identificaste palabras

A: sí | eso sí | bueno | eso fue para mí fácil (¿?????????)

E: ¿y hasta ahora lo más difícil?

A: lo difícil | <pausa> | y todo pienso yo | todo

E: todo lo demás

A: por ahora todo es difícil [risas]

E: todo lo demás [risas]

A: sí | todo

E: y| si te imaginaras la clase ideal de inglés | ¿cómo te gustaría que fuera la clase de inglés?

A: ah | si ya supiera algo por lo menos | eh | ya hablarlo

E: sí

A: me gustaría| ya hablar algo en inglés | saber algo de palabras | o hablar yo inglés

E: está | una clase que se hable todo en inglés

A: claro

E: te gustaría | como una clase ideal | vos imagínate que estás soñando en una clase ideal con todos los recursos con todo

A: claro |eso estaría bueno

E: te gustaría una clase que se hable todo en inglés

A: claro

E: está | y | última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿vos qué opinás del idioma inglés?

A: yo qué opino | <pausa> | y para mí está bueno | está bueno | está bueno | eh:: <pausa> | para mí está bueno | no sé qué más decirte

E: que está bueno

A: que está bueno

E: ¿te gusta el inglés?

A: me gusta | ojalá que lo aprenda

ENTREVISTA N° 12 (pista 11, min. 31:01-39:45)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 08-05-12 HORA: 19: 45 DURACIÓN: 8 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: CAMILA

BARRIO: SANTA ROSA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 39

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: MAESTRANZA EN UN CENTRO DE SALUD

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela para adultos? | ¿qué fue lo primero que se te pasó por la cabeza cuando te dijeron que ibas a tener inglés acá en el primer año de adultos?

Alumna: bueno | que iba a aprender un idioma más | que iba a aprender un idioma más (ingreso de un alumno)

E: ¿qué sensación te dio?

A: bastante miedo

E: miedo te vino | ¿por qué?

A: y bueno | uno porque yo no | no fui casi al colegio

E: sí

A: y para mí | la verdad | todo es nuevo

E: todo muy nuevo | ¿y qué esperarás para este año de inglés? | este primer año de inglés acá en la escuela

A: y | aprender | tratar de | de prestar atención y aprender | porque estuve pero | digamos escuchando | como habla la profesora | como que también es integrar un poco en | digamos en la vida cotidiana de uno porque en la clase que | que nos da la profesora nos | nos dice ¿viste? que podemos fijarnos como hasta | de un alimento o a una marca de una ropa

E: claro

A: entonces es como que | eso me viene a la mente y digo | bueno tengo que aprender | hay una oportunidad de aprender y

E: y hay que aprovecharla

A: y hay que aprovecharla

E: claro | claro | ¿y habías tenido inglés anteriormente?

A: nunca [risas]

E: es la primera vez

A: es la primera vez | sí

E: ¿y cómo te sentís en la clase de inglés | con respecto a tus compañeros | a tu profesora y a la materia?

A: y:: | mis compañeras | ellas son | son todas buenas porque me siento con las que siempre estoy | también trabajamos juntas | y bueno | la profe le veo muy buena de mi parte

E: ¿te sentís cómoda?

A: sí | con ella sí

E: te sentís cómoda | bien | ¿y tenés ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí | si se da |

E: te da ganas de participar

A: sí | sí

E: ¿alguna vez te pasó en la clase de inglés | que tuviste alguna duda | alguna inquietud | y no te animaste a preguntar?

A: no | todavía no | todavía no porque | es como que con ella estoy | estamos hace poquito

E: muy poquitas clases tuvieron

A: así que no | todavía no sé | de acá a fin de año

E: nunca te quedaste con las ganas de preguntar algo

A: todavía no

E: todavía no | bien | y | vi que la profesora les ha mandado tarea para la casa | ¿cómo te arreglaste para hacer esa tarea para tu casa?

A: la verdad preguntándole a mi hija | a mis hijos |

E: ah | tenés familiares | hijos que saben inglés |

A: sí

E: ellos te ayudaron

A: sí | sí | más el nene | el nene que estudia inglés me | “esto se pronuncia así | esto así | mamá” | pero buen

E: y con eso más o menos fuiste saliendo adelante | con tus profesores privados que tenés en casa | bien

A: sí

E: ¿y tenés contacto fuera de lo que es la escuela con el idioma inglés?

A: no

E: ¿mirás películas en inglés | por ejemplo? | o ¿escuchás música en inglés?

A: no

E: ¿o te metés quizás en una página de internet en inglés?

A: no

E: ¿no te da curiosidad el inglés fuera de lo que es la escuela?

A: y | a veces te da curiosidad por el tema de la música que | decís ¿qué estarán diciendo? | pero no

E: mucho contacto no tenés

A: no | realmente cuando mi nene empezó a estudiar | que me vino un día y me dice | en cuarto grado el más grande ¿no?

E: sí

A: “mami | dan inglés” | le digo | “ah ¡qué bueno! ¿y cómo es?” | y bueno y él muchas cosas me preguntaba y yo le dije | “yo | mami no sabe eso” | le digo | y ahí lo empecé a mandar a inglés a él | a particular | ese fue la primera | y ahora la que quiere ir también es mi nena | la más chica porque ya empezaron en cuarto

E: claro | en la primaria ahora empiezan en cuarto

A: sí | y entonces la nena también me está pidiendo así que ahora íbamos a ver | porque justo el horario que yo vengo en el colegio ahora | eh:: | es para ella | porque ella va a la tarde a la escuela | yo a la mañana trabajo | y a la tarde ella va a la escuela y:: | media tarde que sería de seis a siete o de cinco a seis | eh | no puedo porque estoy acá

E: claro | claro | = se complica =

A: = voy a ver cómo =

E: claro | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro personal?

A: bueno | yo soy de una provincia | de | de Misiones | que es las cataratas que están en la provincia y ahí se necesita ¿viste? | mucamas | y hay veces que aprender un idioma como eso te vale mucho te vale mucho en la provincia |

E: vos decís entonces para el aspecto laboral

A: laboral

E: en un futuro vinculado con el turismo

A: con el turismo | sí

E: a vos te parece que te puede servir para eso

A: sí

E: está | bien | y:: | ¿qué es lo que te resultó más difícil hasta ahora de la clase de inglés?

A: <pausa>

E: de las cosas que fueron aprendiendo |de a poquito | ¿qué fue lo que te resultó más difícil hasta ahora?

A: y:: | mencionar

E: ¿vos decir pronunciar | este | oralmente?

A: ==oralmente

E: la parte oral

A: la parte oral | sí

E: ¿y lo más fácil? | ¿qué fue lo que te resultó más fácil?

A: eh:: | <pausa> | (¿?????????)

E: ¿mm?

A: no | no sé cómo explicar

E: no | cómo a vos | hacé de cuenta que se lo estás explicando a un compañero o a una compañera | ¿qué fue lo que te resultó más fácil? | ¿cuándo hicieron qué concretamente?

A: cuando la profesora pidió una tarea de | de ponerle | de un mapa

E: sí

A: bueno ahí empecé a buscar | eso

E: supe que hicieron un mapa | esa tarea te resultó fácil | =la más fácil =

A: = sí | sí =

E: está | ¿qué tenían que hacer en el mapa? | ¿tenían que marcar lugares en los que se hablaba inglés? | ¿algo por el estilo?

A: sí | sí

E: ah:: | está | esa tarea | eso fue lo que te resultó más fácil

A: sí

E: está | y pronunciar es lo que te resulta más difícil

A: sí | sí

E: hasta ahora | todavía te queda un año por delante así que vas a ver que van a haber muchos cambios

A: sí

E: y:: | si tuvieras que imaginarte la clase de inglés ideal | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase de inglés?

A: <pausa>

E: imaginate una clase de inglés cómo a vos te gustaría que fuera | ¿cómo sería esa clase de inglés?

A: y sería lindo aprender y saber lo que está diciendo | como | aprender el idioma |digo yo | y hablar y como...- | y comunicarse con la otra persona hablando | no sé cómo | si fuera que fuese la lengua de uno

E: eso te encantaría | eso sería lo ideal

A: sí [risas] | como | hablar | ¿qué sé yo? |ponele | yo soy de hablar un poco el guaraní y el portugués

E: ah:: | bueno | ya tenés experiencia con otras lenguas extranjeras

A: == y hay veces cuando uno está con esa otra persona y hablás es como que | te sentís bien porque| sabés lo que están diciendo | pero sin embargo en inglés es como que vos decís | “¿qué estarán diciendo? ¿qué?”

E: == vos te sentís muy cómoda hablando en guaraní y en portugués

A: sí | cuando me voy a la provincia más que nada nosotros | o ponele algún | digamos una persona extranjera que vive por acá y | y uno sabe que | que habla ¿viste? | tratás de | con los vecinos más que nada | más paraguayos que son ¿viste? |que vienen más

E: que hablan guaraní

A: sí

E: ah:: | mirá qué bien | y bueno | la última pregunta y no te molesto más |¿vos qué opinás del idioma inglés? | así muy en general | ¿qué opinás del inglés?

A: y es como que un idioma que |este | <pausa> | como que es un| para mí digo que ha de ser un idioma universal | como que también puede ser que | a dónde uno va tiene que saber ese idioma | digo yo | para mí que es importante

E: sí

A: saber ese idioma

ENTREVISTA N° 13 (pista 11, min. 39:50-48:25)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 08-05-12 HORA: 19: 55 DURACIÓN: 8 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: GLADYS

BARRIO: SANTA ROSA (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 43

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: EMPLEADA EN UN CENTRO DE SALUD

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿qué idea te vino a la mente| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en el primer año de la escuela secundaria para adultos?

Alumna: y como idea com...- | me pareció que me iba a costar un poquito porque | ya uno es medio reacio al idioma | con mis hijos me cuesta | como yo no entiendo | eh:: | me cuesta enseñarles a ellos

E: sí

A: y sí | es un idioma que le tengo como mucho respeto

E: vos = mencionaste =

A: =me cuesta pronunciarlo =

E: ah:: | utilizaste la palabra *reacio* | ¿por qué creés que es así?

A: no | supongo que debe ser reacio porque uno dejó el colegio de muy chica

E: sí

A: eh:: | cuando yo iba a la escuela | eh | no me acuerdo de haber tenido inglés |

E: así que no habías tenido experiencia anteriormente

A: no | no había tenido experiencia anteriormente| sí lo tuve con mis chicos | cuando fueron | empezaron el colegio ellos | pero conmigo | de aprendizaje propio nada

E: nada | ¿y qué esperás para este primer año de inglés en la escuela secundaria?

A: mirá | yo tengo mis neños que van al secundario | y me preguntan cómo me va con el inglés | porque a los chicos a veces también les cuesta un poquito

E: sí | es verdad

A: este:: | y le digo “mirá | yo con el inglés | al menos con la profesora que tenemos | que me parece:: | muy | muy buena enseñando y que no vi |que no exige mucho | supongo que debe ser por | porque ya estamos un poquito grandes para exigencias | este:: | me | me siento bien | me cuesta | sí | no lo niego | me cuesta | pero:: | es como que | como que me contagia | como que::

E: está | = ¿cómo te sentís? =

A: =tengo entusiasmo =

E: justamente te iba a preguntar eso | ¿cómo te sentís en la clase de inglés = con respecto a tus compañeros =| a la profesora | a la materia?

A: = bien = | no | con la profesora | ya te digo | no |me parece muy piola eh:: | enseñando | y:: | me gusta la forma que tiene de ser | o sea | em:: | es buena enseñando y cuando tiene que poner límites porque | a veces nos vamos un poco de tema

E: sí

A: o algunos se ponen a charlar y no prestan atención | y no te dejan a vos prestar atención porque = tenés todo el tumulto = | del comentario de ellos hablando o riéndose

E: = claro = | sí

A: pero trato de manejarlo |o sea | trato de | de enfocarme en la profesora para poder

E: ¿y con respecto al grupo cómo te sentís? | ¿te sentís cómoda?

A: sí | con el grupo sí me siento cómoda

E: te sentís cómoda

A: sí | sí | sí | totalmente | = no tengo problemas =

E: = bien = | ¿tenés ganas de participar en la clase de inglés?

A: sí

E: te da ganas de participar

A: sí | me da ganas

E: ¿y alguna vez te pasó que tuviste dudas o alguna inquietud y no te animaste a preguntar?

A: y sí | me pasa

E: te pasó | ¿y por qué creés que te pasó?

A: supongo que debe ser porque:: | todavía no | uno | no nos conocemos muy bien | y siempre está ese temor ¿viste? | de qué | qué van a decir | o qué van a pensar | supongo que debe ser por eso

E: debe ser por eso

A: sí | porque | uno es un porque tímida | entonces le cuesta más

E: y:: | por lo que vi la profe les mandó tarea

A: sí

E: para hacer en la casa | ¿cómo te arreglaste para hacer esa tarea?

A: ah | me arreglé con manuales y libros

E: sí

A: y busqué |y busqué hasta estar segura de lo que estaba haciendo

E: ¿te ayudó algún familiar?

A: me ayudó mi nene |

E: sí

A: buscando en las enciclopedias

E: y:: | fuera de lo que es la escuela | ¿tenés contacto con el idioma inglés? | ¿escuchás música en inglés?

A: no

E: ¿o mirás películas en inglés?

A: películas sí | pero tampoco muchas | no | no me da tiempo para ver películas

E: claro

A: estoy mucho tiempo fuera de casa | pero | música no | no me llama mucho la atención

E: ¿y te metés en alguna página en internet que sea en inglés?

A: no | tampoco

E: no te da curiosidad

A: no

E: por ahora eso no | = bien =

A: = supongo que más adelante = | me voy a ir metiendo para ir aprendiendo y:: | y entendiendo más del idioma ¿no?

E: claro

A: sino | no | no voy a poder porque me cuesta

E: claro

A: el idioma me cuesta

E: y:: | volviendo al tema de la clase | ¿qué fue lo que te resultó hasta ahora en la clase más difícil?

A: <pausa> | más difícil | no | como | difícil | bueno | lo que estamos viendo ahora | que es el | el | ¿cómo se dice el? | el | el | pronunciamiento | el hablar | porque uno escribe de una forma y pronuncia de otra

E: ah:: | la pronunciación te está | te está costando un poquito más

A: sí

E: está | y vos creés que es por esa diferencia entre la forma escrita y la forma oral

A: claro

E: te cuesta un poco

A: sí | me cuesta

E: ¿y lo más fácil que te ha resultado hasta ahora?

A: y lo más fácil | en realidad mucho todavía no tuvimos | tuvimos dos clases |

E: sí

A: este:: | no | no sabría decirte | o sea no

E: hasta ahora | todo difícil

A: [risas] | sí | hasta ahora me ha costado un poquito

E: bien | ¿y en qué creés que te puede servir el inglés que estás estudiando acá en la escuela para tu futuro?

A: y | en el lugar en donde yo estoy | en donde pienso estar porque pienso seguir la carrera::
| de | profesional de enfermería |

E: ¡qué bien!

A: supongo que me va a servir porque en algún momento porque me voy a cruzar con
alguna persona que maneje el idioma | o sea | me ha pasado en el aeropuerto por ejemplo

E: sí

A: fui a acompañar a mi nena que se iba a Europa

E: sí

A: y para hacer el *check in* | confiada | le pregunto a una persona si esta era la:: | donde
tenía que hacer el *check in* para la aerolínea que iba a tomar la nena

E: sí

A: y da la casualidad que me toca una persona que habla inglés

E: claro

A: la persona me dijo | mm | no entiendo | es lo único que me dijo |

E: sí

A: y yo me quedé así | porque dije “yo tampoco” | o sea | “bueno” | le dije | y me sentí mal
porque la verdad no | no | no nos podíamos comunicar entre nosotros

E: claro | claro

A: pero puede pasar en cualquier momento | supongo

E: sí | sí | hoy en día | ¿no? | eh | no es necesario que tengas que viajar a otro país para que
tengas contacto | o tengas una situación comunicativa en donde tengas que usar el idioma
inglés | = es verdad =

A: = sí | sí | sí =

E: y:: | si te imaginaras la clase de inglés ideal | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase de inglés?

A: <pausa>

E: algún ideal | un sueño | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase de inglés?

A: me gustaría que | entrara la profe y saludara en inglés | este:: | que nos hable en inglés y podamos entenderle | lo que | lo que está diciendo

E: sí

A: y que estemos todos calladitos en clase | me encantaría [risas] | para poder prestar más atención

E: esa armonía del silencio

A: esa armonía del silencio

E: y última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿vos qué opinás del idioma inglés?

A: <pausa>

E: en general | ¿qué opinás del idioma inglés?

A: y::

E: más allá de lo que es la materia | inglés en la escuela

A: == no |no | en general | pienso que es un idioma que ha abarcado muchísimos países | creo que el 90% de la gente | eh:: | habla español y habla inglés | y me parece que es un | unmal necesario para todos

E: ah | un mal necesario | ¿por qué *mal*? | a ver contame

A: y:: | mal porque hay mucha gente que le cuesta | a los jóvenes no tanto |pero a nosotros que ya estamos un poquito más grandecitos nos cuesta bastante

E: ¿y por qué creés que porque sos más grande te va a costar más? | = a ver me interesaría saber eso =

A: =supongo que porque uno tiene = | menos tiempo

E: sí

A: tiene las tareas más repartidas | y no puede estar el:: |el tiempo que la materia necesita como para poder | saber cómo se escribe | saber cómo se pronuncia | me parece que pasa un poquito por ahí

E: está | por la disponibilidad de tiempo

A: por la disponibilidad de tiempo | sí | porque si uno tuviera un poquito más tiempo supongo que le dedica un poco más tiempo también a la materia

ENTREVISTA N° 14 (pista 12, min. 00:00-08:20)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 14-05-12 HORA: 19: 00 DURACIÓN: 8 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: VICTORIA

BARRIO: SAN NICOLÁS (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 53

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: COMERCIANTE

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria para adultos?

Alumna: bueno | a mí me pareció bárbaro | ¿no? | de tener inglés | pero después fue cuando me | nos nos | nos dijeron acá | pero cuando llegué a casa yo digo “¡Dios mío! | ¿tener inglés a esta altura del partido?” | trato de mejorar el castellano | imaginate inglés | lo que va a ser para mí | bueno después lo | mi hija me dijo “no mamá | no es tan grave tener inglés” dice | es aprenderlo nada más | pero bárbaro | sí | me gustó la idea de tener inglés y aprenderlo

E: ¿y qué esperabas de la materia en ese momento?

A: ¿qué esperaba?

E: sí | ¿qué te imaginabas de la materia inglés en ese momento?

A: bueno | el primer día que vino la profesora y nos dijo bueno | yo dije “acá nos va a llenar de libros | nos va a hacer leer constantemente lo que es el inglés” | pensé | tener que saber este | em | bastante | o por lo menos lo que ella nos iba a pedir | yo digo lo | lo básico | saber decir | ¿qué sé yo? | *lápiz* en inglés | ¿vistes?

E: sí

A: cosas así

E: ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: nunca

E: nunca | es tu primera experiencia |

A: es mi primera experiencia | sí

E: ¿y cómo te sentís en la clase de inglés con tus compañeros | con la profesora | =y con respecto a la materia en general?=
=

A: = bárbaro = | eh | me siento muy cómoda porque entre los chicos nos apoyamos mucho | por ejemplo yo llegué y había cortado palabras que yo no no sabía lo que eran | más allá de que me ayudaron en casa | pero:: | bien | los chicos vinieron y yo les pregunté a los chicos |

enseguida vinieron ellos a ayudarme | como yo ayudo en otras cosas que más o menos sé entonces | no | bien | bárbaro | y con la profesora muy bien | porque enseguida nos explica y todo eso ella

E: ¿te da ganas de participar en clase?

A: == sí | sí | me da ganas de participar porque:: | aparte tiene un carisma la profesora muy | muy especial | de:: | ella de apoyarnos y todo eso | así que | sí | no | bien | bárbaro

E: ¿y alguna vez te pasó en la clase de inglés de tener una inquietud | una duda | y no te animaste a preguntar?

A: sí | por supuesto que sí

E: ¿sí?

A: eh:: | me pasó | sí | por ejemplo el no saber pronunciar la palabra que vos querías decir | entonces me quedé tranqui en el asiento ¿viste? | se lo comenté a una compañera | después ella preguntó | pero bien bárbaro | no | me pasó | por supuesto

E: está | y bueno por lo que vi la profesora les manda algunas tareas para hacer en casa |

A: sí | sí | sí

E: y | ¿cómo te arreglaste vos para hacer esa tarea en tu casa?

A: eh:: | bueno yo por ejemplo | busqué más o menos | bueno la profesora ya nos había ella dicho | que nos buscara | que buscáramos palabras | por ejemplo | eh:: | ¿cómo se llama? | eh:: | ella ya nos había dicho | por ejemplo | *deport* es una palabra que está escrita en inglés y es deporte | por ejemplo este:: | yo busqué eso | busqué este:: | *somier* es colchón | y palabras así que ella más o menos ya nos había dicho | y he buscado otras palabras largas que no tengo la menor idea del significado | que hoy se las voy a mostrar a la profesora a ver qué es lo que dicen

E: está | ¿y hay algún miembro de la familia en tu casa que sabe inglés y te ayuda?

A: eh::|mi hija pero muy poco |pero más que nada ella está en lo que es medicina | creo que este año ya se recibe | y:: | es como que ya se los van a incorporar porque dice que los medicamentos y muchas cosas vienen en inglés | entonces me parece que ella va a tener que empezar el inglés pero | ella sabía pero no | era lo básico | ¿viste?

E: claro

A: así que | me supongo que empezará inglés ahora

E: y:: | fuera de lo que es la escuela | y la tarea que te manda la profesora | ¿tenés contacto con el idioma inglés en tu casa?

A: en mi casa hay libros | eh:: | a mí marido le gustan muchos los libros y lee mucho él |

E: sí | ¿y mirás películas en inglés?

A: ==sí

E: ¿o escuchás música en inglés?

A: no | música en inglés no | trato todo lo que es castellano | cuando era más jovencita sí

E: sí

A: pero las películas sí

E: ¿y te da curiosidad?

A: y me da curiosidad y ponerme a leer eh más | más rápido | de lo que | viste que te lo sacan a veces en seguida

E: ¿el subtulado = decís vos? =

A: = exactamente | entonces sí = | trato cada vez | de ir mejorando más | sí | me gusta

E: y:: | internet | ¿te metés en internet para ver alguna página en inglés?

A: mirá | tengo internet en mi casa| pero odio la computadora | no sé por qué motivo el estar con el *mouse* que se me dispara | lo odio | eh | todas las cosas me saca mi hija | cuando tiene tiempo | ahora me viene bien porque estamos aquí en la escuela aprendiendo |

E: claro | porque ustedes tienen informática

A: claro | tenemos informática | así que bueno | voy a poner todo lo de mí para aprender y no estar molestando | ¿viste?

E: está | y:: | ¿vos en qué creés que te puede servir el inglés que ves acá en la escuela para tu futuro?

A: y bueno | me serviría por ejemplo:: | soy una persona de alto riesgo y a veces en los prospectos de los medicamentos me vienen muchas cosas en inglés que yo no sé | ¿entendés?

E: está | ¿vos sos una persona de alto riesgo porque estás pedecin...- estás haciendo algún tratamiento?

A: sí | yo estoy en tratamiento | sí | soy de de presión alta que tengo que tomar medicamentos tres veces en el día

E: ah:: | está

A: no es que se me dispara la presión a 15 | se me dispara de 20 para arriba | la última vez estuve en 24 | así que bueno

E: mm | muy alta

A: es muy alta | eh:: | tengo disritmia | tengo el corazón grande ¿viste?

E: está | y vos decís que para eso de los medicamentos

A: ==a mí me serviría

E: te vendría bien

A: exacto

E: está | bien | y:: | si tuvieras que imaginar la clase ideal de inglés | ¿no? | una clase ideal | ¿cómo te imaginarías esa clase? | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase ideal de inglés?

A: y | me gustaría saber hablar en inglés

E: sí

A: no digo | bueno a *full* | pero bueno | poder comunicarme y entender lo que me dice la otra persona en inglés

E: está | ¿y hasta ahora qué fue lo más difícil que te resultó de la clase?

A: mirá | difícil ahora | es lo que nos mandó a buscar la profesora porque esto recién lo empezamos ¿viste? | y ella nos está hablando mucho y nos está diciendo así que recién ahora nos pidió el diccionario inglés-castellano | así que bueno | todavía estamos ahí

E: ¿y lo que te resultó más fácil hasta ahora de la clase de inglés?

A: bueno que la profesora escriba y:: | nosotros copiar | copiar a la vez el significado | eso me parece fácil | así las cosas

E: está | está | bien | bien | y:: | la última pregunta | ¿vos qué opinás del inglés | en general? |

A: <pausa> | ¿en general? | y:: | yo creo que mucho no sería para nosotros el inglés | creo yo | no sé | por ahí estoy equivocada | eh: | primero que no no viajo | pero hay gente que viaja y lo tiene que aprender | como ya te dije | mi hija por ejemplo | una vez ya que está en medicina tiene que sí aprenderlo | me parece fabuloso | sí | me gustaría tanto el inglés como algunas otras cosas | si me da la | la oportunidad de aprenderlo | sería genial | no te digo que me voy a viajar toda Europa | no | te estaría mintiendo | porque lo básico para mí es | me gusta recorrer provincias cuando podemos con mi marido porque somos un grupo de familia chiquita | mi hija mi marido y yo | y:: | bueno | lugares que siempre fue acá nada más | mi meta es llegar a | al Perú

E: sí

A: hacer todo el camino del inca | = antes de seguir envejeciendo digo bueno =

E: = ¡qué lindo! =

A: mi marido sin embargo es diferente | a mi marido le fascinaría conocer Cuba

E: está | siempre dentro de América

A: siempre dentro de América | exactamente

E: o sea que opinas que el inglés | así como idioma no sería tan necesario para tus

A: == yo lo pienso | ¿eh?

E: para tus expectativas personales

A: para mis expectativas personales no | pero bueno está bueno aprenderlo

ENTREVISTA N° 15 (pista 12, min. 08:25-15:35)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 15-05-12 HORA: 19: 10 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: MARCELA

BARRIO: SAN MARTÍN (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 37

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: AMA DE CASA Y ASISTENTE

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria para adultos?

Alumna : y:: | más que nada saber | entender un poco más porque tengo hijos | de catorce y uno de siete

E: sí

A: que | por ahí a veces em | o:. | estamos hablando de algo o sale alguna información de algo y uno no | no sabe | entonces termino preguntándole al más grande | a que me ayude | alguna película o algo (¿????)

E: sí

A: así que | y bueno | quizá también para de repente entender cuando ellos me preguntan a mí algo | que no entienden

E: y en ese momento cuando | te enteraste ¿no? | ¿qué esperabas de la clase de inglés? | ¿qué te imaginabas que iba a ser la clase de inglés acá en la escuela secundaria?

A: <pausa>

E: ¿tenías alguna expectativa en particular?

A: no | no | no | más que dejarme | digamos | bucear y | ver y | lo que pasa adentro de un aula

E: sí | ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: cuando fui al secundario sí

E: ¿y cómo fue esa experiencia anterior con inglés?

A: no | era más como “ufa | hay inglés | no entendemos nada” | pero era | o sea adolescente más chica | estaba en otra cosa

E: estabas en otra | o sea que no fueron por ahí las experiencias más positivas = que se pueda decir =

A: = no | no = | no | porque hoy por ejemplo de repente | sí entiendo | que por ahí vos querés leer un electrodoméstico

E: sí

A: y:: | por ejemplo | está entendido en inglés | la | la mayoría

E: claro | sí

A: por ejemplo | o sea que te das cuenta que si en su momento | hubiese prestado atención a esas cosas capaz que | hubiese | me hubiese interesado más

E: mhm | y:: | hoy por hoy | ¿cómo te sentís en la clase de inglés | con respecto a tus compañeros?

A: bien

E: ¿con respecto a la profe y a los contenidos que están trabajando? |

A: no | bien | porque encima nos | nos divertimos entre nosotras | a la hora de buscar las palabras | no | no | bien

E: ¿te sentís cómoda?

A: sí | la profesora también es bastante accesible

E: bien | ¿y te dan ganas de participar en clase?

A: sí | sí | aparte la profesora es charleta digamos | entonces es como que te da esa cosa de | esa confianza de poder hablar | de expresarte ¿no? | sí

E: ¿y alguna te pasó en la clase de inglés que | tuviste ganas de preguntar algo o alguna inquietud y no te animaste a preguntar?

A: no | por ahora no

E: por ahora no | bien | yo | bueno he visto que la profe les manda tarea para hacer en la casa

A: sí

E: ¿cómo te arreglaste para hacer la tarea sola en tu casa sin tus compañeras?

A: eh:: | algunas buscándolo en los diccionario

E: sí

A: y otras más o menos tenía una idea de lo que decía | así que | eh:: | los puse como me parecía y bueno consultándole a mi nene | mi nene que tengo de catorce si más o menos estaba bien

E: ah | te ayudó alguno de los chicos

A: claro sí [risas]

E: siempre vienen bien los chicos | obvio | y:: | ¿tenés contacto con el inglés fuera de lo que es la escuela?

A: no

E: ¿mirás películas en inglés o escuchás música en inglés?

A: sí | pero en realidad | yo no mucho | mi marido sí

E: está

A: pero él sí entiende | como él hizo el | eh:: | un colegio técnico y cursó todas | o sea hizo todo el

E: el secundario completo

A: ==el secundario completo

E: claro

A: bueno | a él le gusta mucho todo lo que sea ACDC | INXS | no sé | otros grupos

E: otros grupos que cantan en inglés

A: sí

E: ¿y a vos no te da curiosidad de | de escuchar y saber qué dicen? |

A: no | de rep...- | no | por ahí más que él que me diga que me lo dedica por x motivo | no | no tanto quizás

E: ¿y en internet? | ¿te metés en internet para ver alguna página en inglés?

A: por ahora no | capaz que ahora como estoy teniendo clases por ahí me intereso un poco más

E: está | me dijeron que están con informática = entrando en calor =

A: = claro = | [risas] | sí tal cual | encima eso | es como que también uno

E: claro

A: no se busca la hora de decir “bueno me voy a sentar” | igual es mi caso porque nom | capaz que todavía no le encontré el gustito que otros ya le encontraron a la compu

E: =sí | y hay que tener tiempo =

A: = pero bueno =

E: lo que he visto en mi caso personal es que tenés que tener cierto tiempo para sentarte =y buscar | y probar =

A: =claro | sí = | y a veces una lo utiliza en otras cosas

E: y | ¿en qué creés que te puede servir el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro? | para tus planes futuros

A: y para entender más que nada algunas cosas | algunos prospectos

E: prospectos | ¿vos decís de | de remedios = o en general? =

A: = sí | de remedios = | o en general | porque hay | ya le decían ahí porque | electrodomésticos o cosas que están en inglés | que uno no las entiende | cosas como esas

E: está | y:: | ¿qué fue lo que te resultó más difícil hasta ahora de la clase de inglés? | han tenido poquitas clases | pero en estas poquitas clases | ¿qué fue lo que te resultó más difícil de todo?

A: no | es que por ahora me parece que no | no hubo algo todavía | lecturas o algo más como para | como como tuvimos tan pocas clases | capaz que es eso | no me fue todavía tan complicado | comprender a la profesora | aparte me parece que la profesora también | tienen esa | esa química de poder | o por lo menos en mi caso | de entenderla hasta ahora | por su manera de | de dirigirse hacia a mí por ejemplo

E: está | o sea que hasta ahora todo bastante accesible

A: accesible | sí | sí

E: está | ¿y si tuvieras que elegir lo más fácil que hicieron hasta ahora? | ¿qué fue lo más fácil hasta ahora?

A: el anglicismo | ir a buscar las palabras y después eh:: | buscarlas en el diario y después recortarlas y saber lo que significaban |

E: ajá | eso de identificar palabras

A: claro

E: que usamos nosotros acá en inglés

A: en inglés

E: en la vida cotidiana | sí | ahora me acuerdo | y:: | si pensaras en la clase ideal de inglés | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase ideal de inglés? | imaginátela

A: <pausa> no sé | capaz cantando una canción [risas]

E: cantando canciones | una linda idea | está

A: sí

E: y:: | la última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿vos qué opinás del inglés | del idioma inglés en general?

A: <pausa> | no

E: ¿qué pensás?

A: es como un | aprender un idioma más | aparte hoy en día es como | no estar afuera quizá de| de algún | de alguna palabra o algo que se diga | no sé | en un noticiero | palabras que te las pongan ahí que vos digas | “¿qué será esto? | ¿por qué dicen esto de esta manera?” | así | ¿qué sé yo? | por ahí saber | más que nada para tener contacto más | ¿qué sé yo? | con mis hijos | mi hija

E: está

A: ellos siempre por ahí preguntan y esas cosas

ENTREVISTA N° 16 (pista 12, min. 15:40-21:50)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 15-05-12 HORA: 19: 20 DURACIÓN: 6 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: EMILIA

BARRIO: BOSQUES (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 35

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: ASISTENTE EN UN GERIÁTRICO

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en primer año de la escuela secundaria para adultos?

Alumna: me gustó | porque | como trabajo en geriátricos veo los medicamentos generalmente en inglés

E: medicamentos en inglés en el geriátrico

A: sí

E: mhm

A: esa fue mi primer <pausa> | mi primer empuje | digo | “ay me acordé | vienen | me va a ayudar en geriatría

E: está | y:: | ¿qué esperabas de la clase de inglés en ese momento? | ¿qué te imaginabas como iba a ser la clase de inglés en ese momento? | ¿tenías alguna expectativa?

A: <pausa> | no | más o menos tengo idea porque tengo chicos que están en la escuela y bueno | eh:: | somos de charlar en casa y más o menos tenemos | digo “ah” | aparte la charla que dio la | la profesora eh:: | eh me gustó

E: sí

A: o sea que no le tuve miedo | [risas] | de decir “uy | me va a costar”

E: está | y:: | eh:: | ¿habías tenido inglés anteriormente?

A: no |

E: así que no habías = tenido ninguna experiencia previa =

A: = no | hasta séptimo grado = | no

E: no habías tenido | claro | ¿y cómo te sentís durante la clase ahora | con respecto a tus compañeros | con respecto a la profesora | con respecto a la materia en sí?

A: no | eh:: | todo bien | la profesora re amable | mis compañeros también | son compañeros que buen | no entiendo cuando lo hacemos en el grupo | pero lindo | = muy cómoda =

E: = ¿te sent...-? = | eso te iba a preguntar | si te sentías cómoda | ¿y te da ganas de participar en clase?

A: me cuesta | en inglés me cuesta [risas]

E: en inglés te cuesta | ¿por qué creés que en inglés te cuesta participar?

A: este:: | en la pronunciación o en | ahora que estamos viendo el | diccionario castellano-
inglés el pronunciar recién palabras | cuesta

E: eso cuesta un poquito más | está | ¿y alguna vez te sucedió que tenías alguna duda | o
alguna inquietud y no te animaste a preguntar algo? | ¿te quedaste con esa inquietud?

A: eh:: no | porque si no se lo pregunto a la profesora se lo pregunto a mi compañera | y
sino | bueno de última | voy de vuelta a la profesora

E: está

A: pero no

E: está | bien | la profesora | por lo que vi | les ha mandado tarea | ¿cómo te arreglaste para
hacer la tarea en tu casa sin tus compañeras y sin la ayuda de la profe?

A: eh:: | tengo chicos adolescentes | entonces le digo “Agustín | tengo que hacer | eh buscar
países donde tengan el idioma inglés”

E: sí

A: me dice | “bueno | yo después te ayudo ma” | y le digo | “agarramos el diccionario” | y lo
termino haciendo sola porque lo busqué en el diccionario | después la ubicación más o
menos en el mapa le digo “Agustín | ¿cómo puedo ubicarlo en el mapa?” | y me | me ayudó

E: así que recurriste a tus hijos y ellos te ayudaron | bien | ¿y tenés contacto con el idioma
inglés fuera de lo que es la escuela | y la tarea de la escuela?

A: no

E: ¿no mirás películas en inglés | o escuchás música en inglés?

A: no

E: ¿no te da curiosidad?

A: no

E: ¿no te metés en internet para ver alguna página en inglés?

A: tampoco

E: está | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro | para tus planes futuros?

A: <pausa> | y generalmente en | en en mi trabajo porque | si dios quiere voy a | quiero ser enfermera y digo | este| vienen eh las | las bolsitas de los | de ponerle a los pacientes | cosas que es | escritas en inglés | medicamentos que por ahí están en inglés

E: está | las bolsitas | ¿a qué te referís? | eh | las bolsitas eh para::

A: == ay tienen un nombre | pero re difícil

E: está | no importa | más o menos me imagino | para los pacientes geriátricos que vos atendés

A: sí

E: claro | porque vos algo ya me habías anticipado

A: así que en eso es lo que más

E: y vos tenés pensado seguir estudiando enfermería a nivel universitario

A: sí | sí

E: ah | buenísimo entonces | y si te imaginaras la clase de inglés ideal | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase de inglés ideal?

A: <pausa>

E: una clase ideal en donde vos

A: == y bueno sería charlar | entablar una charla en inglés

E: está | eso sería una clase de inglés ideal para vos | está | ¿y hasta ahora qué fue lo más difícil que viste en la clase? | ¿qué fue lo que te resultó más difícil en la clase de inglés hasta ahora?

A: y en realidad nada | porque la prueba que nos tomó | el trabajo práctico me saqué un 9 [[risas] así que

E: bien | muy buena nota

A: o sea que como tengo ayuda hasta ahora es | todo bien

E: mhm | ¿y lo que te resultó más fácil de todo?

A: <pausa> | lo de | bueno lo de | cuando tuvimos en| que puso el mapa la profesora y bueno | más o menos fue ubicando los | los países

E: sí

A: este |y bueno a mí me | eh | me resultó fácil eh:: | en el mapa ubicar los países que tienen el idioma inglés en | así

E: está | y:: | última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿vos qué opinás del idioma inglés en general? | ¿cuál es tu opinión?

A: se usa en todos lados el inglés | lo que más se pide es inglés y:: | y computación

E: ¿vos decís para un trabajo?

A: para un trabajo

E: ah:: | está

A: y bueno |en sí lo voy a tener que aprender [risas]

ENTREVISTA N° 17 (pista 12, min. 21:55-28:48)

FICHA TÉCNICA

FECHA: 15-05-12 HORA: 19: 28 DURACIÓN: 7 minutos

LUGAR: BIBLIOTECA DEL CEBAS N°13 DE FLORENCIO VARELA

ENTREVISTADOR: ADRIANA HELVER

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO:

NOMBRE: BLANCA

BARRIO: KILÓMETRO 26 (FLORENCIO VARELA)

EDAD: 48

CURSO: PRIMERO

OCUPACIÓN: PROMOTORA DE SALUD

TRANSCRIPCIÓN

Entrevistadora: ¿cuál fue la primera idea que te vino a la mente| cuando te enteraste de que ibas a tener inglés acá en la escuela secundaria para adultos?

Alumna: no | no | me gustó | me gusta | más quería aprenderlo | sí

E: sí | te gustó en ese momento

A: sí

E: ¿qué expectativas tenías en ese momento? | ¿qué esperabas?

A: ¿qué esperaba? | y no | aprender | ¿no? | me gusta | quiero aprender | quiero aprender

E: ¿y habías tenido inglés anteriormente?

A: sí | eh:: | intenté hacer el secundario un par de veces así que sí

E: alguna experiencia en la clase de inglés

A: sí

E: ¿y cómo fue esa experiencia?

A: y:: | me cuesta | me cuesta ¿no? | me cuesta pronunciar

E: en ese momento | ¿qué pasó? | ¿qué recordás de esos momentos en que tuviste inglés?

A: ¿qué recuerdo de esos momentos? | <pausa> | no | por ejemplo la primera vez eh:: | la profesora eh:: | hablaba inglés | este todo | así todo en inglés | escribía en inglés así que | estaba más perdida |

E: está

A: ¿no? | estaba muy perdida | y después de la:: | la vez siguiente | eh:: | no | la profesora sí | explicaba | y hablaba ¿no? | se entendía lo que decía porque lo explicaba | digamos ¿no?

E: ¿en castellano?

A: en castellano

E: ahí está

A: en castellano | así que como es más fácil | si te habla en castellano | también en inglés | después para pronunciar también (¿?????) | si vos no sabés nada del idioma estás perdida | no entendés nada

E: claro | todo en inglés

A: todo en inglés

E: llega un momento que claro | me imagino | ¿y cómo te sentís ahora en la clase de inglés | con respecto a tus compañeros | con respecto a la profesora | con respecto a la materia?

A: bien | bien | me siento cómoda

E: te sentís cómoda | ¿te dan ganas de participar en clase?

A: sí | sí | me gustaría aprender | me gustaría poder hablarlo ¿no? | por ahora sólo vamos observando y | y tratando de hacer | este | la tarea ¿no?

E: la parte escrita | decís vos

A: sí

E: ¿y te pasó alguna vez que tuviste dudas | alguna inquietud y no te animaste a preguntar en la clase de inglés?

A: no | no

E: cuando les manda tarea la profesora | ¿cómo te arreglás para hacer la tarea en tu casa sola?

A: eh:: | bueno como mis hijos | eh | tengo hijos adolescentes | les pregunto |les pregunto a ellos ¿no?

E: así que te ayudan a tus hijos

A: sí

E: bien | ¿tenés contacto con el idioma inglés fuera de lo que es la escuela? | ¿mirás películas en inglés o escuchás música en inglés?

A: música sí | películas no porque no me gusta leer la traducción [risas]

E: ah:: | el subtulado | sí | es el gran problema de muchas personas | el no poder disfrutar totalmente de la película por la lectura del subtulado

A: sí | sí

E: ¿y en internet? | ¿te metés en internet para ver alguna página en inglés? | ¿te da curiosidad?

A: no | no porque no me manejo en internet | directamente | hasta ahora no | no

E: pero música en inglés escuchás

A: sí | sí

E: ¿y te da curiosidad saber lo que dicen esas letras?

A: sí

E: está | bien | ¿y en qué creés que puede servirte el inglés que aprendés acá en la escuela para tu futuro? | para tus planes futuros

A: eh:: | bueno | yo creo que | que en muchas cosas ¿no? | porque:: | eh:: | este:: | casi | hay muchas cosas escritas en inglés | o algo | y uno no lo entiende | si vos no sabés | nada | no | no | en cambio si vos tenés una noción | podés llegar a comprenderlo ¿no?

E: mhm

A: así que

E: muchas cosas escritas en inglés | ¿a qué te referís? | ¿a algún punto en particular?

A: claro | no | ¿qué sé yo | no sé | algún libro | alguna indicación de algo ¿no? | y si no sabés tenés que recurrir a alguien que entienda para que te explique

E: claro | claro | te entiendo | y:: | ¿qué fue lo que te resultó hasta ahora más difícil de la clase de inglés?

A: no | por ahora no | no

E: nada te resultó difícil

A: no | todo bien

E: bien

A: vamos bien | digamos

E: ¿y lo más fácil de todo? | ¿lo más más fácil de todo hasta ahora? | ¿qué fue lo que te resultó más fácil de todo?

A: <pausa> | no | no sabría decirte | no | la escucho a la profesora y la entiendo | este:: | ella hace muy amena la | = la clase ¿no? =

E = la clase =

A: así que no

E: bien | si pensaras en la clase ideal de inglés | ¿cómo te gustaría que fuera esa clase ideal de inglés?

A: y:: | participar activamente ¿no? | poder este:: | tener la conversación con la profesora ya entendiendo ¿no?

E: ¿vos te referís todo en inglés?

A: digamos | saber ya ¿no? | que por ejemplo ella diría alguna palabra | alguna frase | algo | y uno poder contestarle ya sabiendo | este:: |teniendo un diálogo ¿no? | estaría buenísimo

E: estaría buenísimo | bien | y:: | última pregunta y ya te dejo tranquila | ¿vos qué opinás del idioma inglés en general? | ¿cuál es tu opinión?

A: no |no tengo ninguna opinión | es un idioma que se habla | casi en gran parte del mundo hablan inglés | así que yo creo que para nosotros es necesario aprender ¿no? |porque en muchos lugares necesitás saber | este:: | hablar inglés | hay muchos turistas | mucha gente ¿no?

E: sí

A: por ejemplo una vez | eh | fui a visitar a mi hija y me hablar...- | me paró una persona y me habló en inglés | yo no le supe contestar | supongo yo que preguntaría una dirección

E: ¿acá en Argentina?

A: sí

E: ah | ¿dónde te pasó eso? | ¿en Capital Federal?

A: en Capital | sí

E: ah:: | te pasó eso en Buenos Aires

A: sí

E: y te preguntaron una dirección en inglés | vos decís

A: claro| y yo no sabía qué decirle ¿no? [risas] | estaba ahí

E: claro

A: perdida ¿no?

E: claro

A: eh:: | mirando a ver quién lo pudiera socorrer | porque supongo yo que estaría perdido o algo buscando una dirección

E: sí | seguramente un turista | claro |

A: así que bueno | me hubiese encantado saber | poder contestarle | poder ayudar

5- **CD CON AUDIOS**

