

La identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés en el contexto de un Programa de Alfabetización

Año
2019

Autora
Camusso, Paula Alejandra

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Camusso, P. A. (2019). *La identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés en el contexto de un Programa de Alfabetización*. 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

La identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés en el contexto de un Programa de Alfabetización

Línea 7: Conocimiento y educación en el siglo XXI: Desafíos y contextos diversos

Camusso, Paula Alejandra

Universidad Nacional de Villa María / 5900 / Villa María / paulacamusso@gmail.com

Palabras clave: identidad – inglés – jóvenes y adultos –

I. Introducción

A nivel mundial, son muchos los países que buscan a través de la implementación de programas de alfabetización y de terminalidad escolar alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el Marco de Acción Educación 2030, a saber, “asegurar calidad educativa inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017). En este sentido, Villa María, ciudad cordobesa ganadora del Premio de la UNESCO para la Ciudad del Aprendizaje de 2017, ha demostrado un compromiso para con la educación de cada uno de los ciudadanos que la habitan. Ello se ha materializado en distintas políticas tendientes a ampliar la oferta educativa y oportunidades de aprendizajes como por ejemplo a través del “Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”, implementado por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. El programa tiene como objetivo ofrecer posibilidades de finalización de los estudios secundarios y acompañar a jóvenes y adultos en la tarea a través de tutorías en cada una de las asignaturas que deben rendir. La Municipalidad brinda clases de tutorías a los jóvenes y adultos que se hayan inscripto en la modalidad secundario a distancia que acredita la Universidad Tecnológica Nacional Regional Villa María como un modo de formación en los temas que, de no asistir a los centros de tutorías, estudiarían por su cuenta. Una de las asignaturas transversal a los tres años de esta modalidad es inglés.

En su mayoría, las investigaciones acerca de la adquisición de una segunda lengua intentan explicar las diferencias de niveles de competencia de los aprendices como consecuencia de factores propios de los estudiantes como las estrategias que emplean, su motivación, edad, origen, género, clase social (Cervatiuc, 2009). Varios autores (Cervatiuc, 2009; Lantolf & Pavlenko, 1995; Morgan, 2007; Morgan & Cain, 2000; Saville-Troike, 2005) señalan que la adquisición de otro idioma diferente a la lengua materna no puede ser explicado únicamente en términos de las características del estudiante porque comprende otros factores que están en juego, tales como: las condiciones en que se aprende, la identidad de los aprendices, sus trayectorias, sus estilos de aprendizaje, entre otros. Desde la teoría sociocultural, se considera que las condiciones socioculturales conjuntamente con la mente de cada persona determinan las posibilidades de acción de los sujetos (Lantolf & Pavlenko, 1995). En otras palabras, factores tanto sociales como culturales impactan en la adquisición de una segunda lengua por parte de estudiantes como así también en su identidad en tanto alumnos. Dichos aspectos permiten advertir, por ejemplo, las relaciones sociales de poder que impactan en la comunicación y permiten o niegan el acceso a hablantes nativos o situaciones auténticas de habla (Morgan, 2007). En este sentido, durante las últimas tres décadas se ha advertido un creciente interés en el estudio del concepto de identidad en el campo de adquisición de una segunda lengua (Block, 2013; Norton, 2010a; 2010b; 2013; Norton & Gao, 2008; Norton & Toohey, 2011).

En esta comunicación se presentan avances del proyecto de doctorado “Los procesos sociales de construcción de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, Doctorado en Pedagogía (I.P.C.H., UNVM) y que forma parte del proyecto global "Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos", dirigido por la Dra. M. del C. Lorenzatti, con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, aprobado y financiado por el Fondo para la investigación científica y tecnológica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. En esta oportunidad se pretende establecer cómo se desarrolla la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés y poner en tensión las relaciones de poder que se establecen en las prácticas educativas.

II. Marco Teórico

Desde las teorías postestructuralistas de identidad, el aprendizaje de una segunda lengua es conceptualizado como “una práctica social situada socioculturalmente” (Norton, 2013, p.2), por lo que la participación del estudiante de idioma va a estar condicionada en parte por la medida en que se lo valore o, por el contrario, se lo marginalice, lo cual resulta en un proceso de construcción y negociación de identidad mediante el lenguaje (Norton, 2010a; 2013). El concepto de identidad ha sido objeto de estudio de las ciencias sociales y, en el campo de la lingüística aplicada, se define como un proceso social. Es justamente el lenguaje el medio mediante el cual las personas materializan su identidad. En palabras de Morgan (2007), “‘significados’ de uno mismo y otros son producidos en discursos” (p.952) a través del lenguaje, el cual permite “la creación y objeción de la identidad y su *performatividad*” (Norton & Morgan, 2013, p.1). Cada persona es capaz de posicionarse de distintas maneras a fin de participar en prácticas sociales, lo cual puede estar o no en sintonía con la identidad que se espera que adopte en determinado contexto (Norton & Toohey, 2011).

Block (2010) explica que precisamente las identidades, definidas como “narrativas en curso construidas socioculturalmente” (p.339), evolucionan en el espacio y tiempo y surgen en la participación de las personas en distintas actividades. En el campo de la lingüística aplicada, se entiende por identidad un proceso social en lugar de un “producto determinado y fijo, (...) se trata de múltiples formas en las que las personas se posicionan a sí mismos y son posicionados, es decir, las diferentes subjetividades y posiciones del sujeto que ellos habitan o se les han atribuido” (Block, 2013, pp.17-18) en un determinado contexto. Por lo tanto, la identidad es “fundamentalmente una práctica social” (Morgan, 2007, p.953) en la que la relación contexto-aprendiz es bidireccional (Morgan & Cain, 2000).

El concepto de inversión en el aprendizaje lingüístico, desarrollado por Norton (2010a, 2013), permite advertir relaciones de poder que fomentan u obstaculizan las posibilidades de participación de los estudiantes en la clase de inglés, y la relación que existe entre el compromiso de los alumnos por aprender un idioma y su identidad. El constructo de “inversión” está basado en las metáforas económicas de Bourdieu, específicamente, la noción de *capital* cultural (Norton, 2010b; Norton & Toohey, 2011), que está relacionado con la posesión de recursos y bienes culturales los cuales se materializan, por ejemplo, en comportamientos. Según Norton (2010a), el concepto de inversión da cuenta de

la relación construida social e históricamente de los aprendices con la lengua meta y su deseo con frecuencia ambivalente de aprenderla y practicarla. Si los aprendices ‘invierten’ en la lengua meta, lo hacen con el entendimiento de que adquirirán un rango más amplio de recursos simbólicos y materiales, lo cual a su vez incrementará el valor de su capital cultural. (p.353)

En otras palabras, la inversión que cada uno de los alumnos realiza en sus prácticas de alfabetización está estrechamente relacionada con su identidad como aprendiz de una lengua extranjera, la cual es afectada por las prácticas áulicas situadas (Norton & Toohey, 2011). Por consiguiente, el proceso de identidad suele ser “conflictivo en lugar de armonioso” (Block, 2010, p.338). En muchas ocasiones, el aprendiz enfrenta situaciones antes las cuales no sabe cómo reaccionar. Esta “incertidumbre de sentirse parte y sentirse a parte” (Block, 2007, p.864) se conoce bajo el concepto de ambivalencia y permite capturar aquellos momentos en los cuales las personas deben optar, por ejemplo, por participar o no de una determinada actividad áulica.

Desde esta perspectiva, se considera que la identidad del aprendiz de una segunda lengua es compleja al estar atravesada por el devenir tempo-espacial. En otras palabras, el contexto en el que los estudiantes aprenden impacta en las prácticas de alfabetización en la lengua extranjera y en su identidad como estudiantes de la lengua meta. Alfabetización es aquí entendida en términos de no sólo “una habilidad a ser aprendida, sino también una práctica que es construida socialmente y negociada localmente” (Norton, 2010b, p.2). Asimismo, la propia identidad que los estudiantes tengan de sí mismos, en tanto aprendices de inglés, va a repercutir en su participación en la clase de inglés. El concepto de “identidad imaginada” contribuye a comprender cómo se ven a sí mismos, ya que, en parte, proyectan su imagen a futuro: imaginan cómo deben ser en cuanto aprendices de un idioma e intentan actuar en consecuencia (Norton & Toohey, 2011). En este sentido, Block (2007) advierte acerca de la necesidad de considerar tanto las estructuras sociales que pueden restringir el abanico de oportunidades a las personas como así también la agencia individual. Como Norton y Toohey (2011) señalan, en las situaciones de aprendizaje, tanto formal como informal, se establecen relaciones de poder que tienen un impacto en las oportunidades de los aprendices para negociar sus relaciones con sus interlocutores. De allí la importancia de analizar las prácticas en los contextos específicos donde ocurren para así identificar cómo, “si bien la identidad

está condicionada por la interacción social y las estructuras sociales, al mismo tiempo condiciona la interacción social y las estructuras sociales. Es, en resumen, constitutiva de y constituida por el ambiente social” (Block, 2007, pp.865-866).

La noción de agencia, entendida como “la capacidad socioculturalmente mediada para actuar” (Ahearn, 2001, p.112), ha permitido arrojar luz sobre el tema de identidad. De hecho, es un área de estudio en la antropología lingüística que analiza el concepto de agencia en el discurso, en otras palabras, el interés reside en qué cosas hacen las personas con las palabras.

III. Metodología

Estrategia metodológica desarrollada

El diseño de investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico; un tipo de investigación que ha sido adoptado por varios académicos del campo de la lingüística aplicada quienes definen al aprendizaje de idiomas como una práctica social (Dörnyei, 2007). Desde la metodología cualitativa, se pretende explorar cómo el concepto de identidad emerge y evoluciona en interacciones entre docentes y estudiantes jóvenes y adultos al interior de la clase de inglés. A través de un estilo narrativo se va a intentar mostrar cómo la dimensión tempo-espacial del proceso de construcción de identidad es clave. El instrumento de recolección de datos fue la observación participante. En este comunicado se presenta el análisis de las observaciones realizadas en el primer semestre de 2018.

De los grupos que asisten a los Centros de Tutorías en la ciudad de Villa María se eligió para esta investigación el que se encuentra ubicado en un barrio periférico de la ciudad y cuya constitución resulta bastante heterogénea en lo que respecta a la categoría demográfica de edad. Los participantes presentan las siguientes características: son todas mujeres de entre 21 y 80 años, hablantes nativos de español, quienes en 2018 realizaron el trayecto correspondiente al segundo año del plan de estudio que brinda la Universidad Nacional Tecnológica para finalizar los estudios secundarios a distancia, y en 2019 van a culminar sus estudios. Resulta importante señalar que las alumnas estudian inglés como lengua extranjera, es decir, en el contexto de su propia cultura, en la cual cuentan con escasas oportunidades para interactuar con nativos y tampoco necesitan adquirir la lengua meta para participar en la sociedad (Saville-Troike, 2005). El aprendizaje de la lengua meta no se lleva a cabo en contextos naturales sino en el contexto del aula a partir de la instrucción.

IV. Yo ne'sito aprender

En este apartado se presentan los primeros análisis de las clases de inglés, llevadas a cabo en el mes de marzo de 2018, en el marco del Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María. Los datos se recolectaron a partir de observación participante en la clase de tutoría de lengua extranjera inglés, cuya finalidad consiste en acompañar a los estudiantes jóvenes y adultos en la comprensión de los temas sobre los que versan las actividades que deben entregar para que sean evaluados.

Inversión en la clase de inglés

En términos generales, el análisis evidencia la participación activa de cada una de las alumnas. Asimismo, demostraron interés en mejorar su pronunciación y no se sintieron inhibidas al leer en voz alta a pesar de desconocer cómo se pronunciaban algunas palabras. Evidentemente, la decisión de participar de las actividades propuestas, incluso a expensas de sentirse ridiculizadas, especialmente por desconocer la pronunciación del léxico en la lengua meta; la verbalización del entusiasmo por responder; la formulación de preguntas a fin de comprender los temas como reglas ortográficas o pronunciar correctamente palabras; constituyen instancias en las que el concepto de *inversión* de Norton (2010a, 2013) se manifiesta. A continuación, se presentan algunas evidencias empíricas:

1. *Julietta: Terminemos esto, que está bueno.*
2. *Alina: We are. ¿Cómo es?* [Acerca de la pronunciación]
3. *Fiorella: She is studying. ¿Cómo es?* [Por la pronunciación]

A pesar de tener distintos niveles de competencia en la lengua extranjera, estas mujeres se comprometen con la asignatura y realizan las actividades a conciencia. El interés en la “correcta” pronunciación puede estar relacionado con el hecho de que las personas saben que “son juzgadas por su desempeño lingüístico” (Bonvillain, 1993, p.176) y, por ende, buscan ajustar su habla al estándar. De hecho, el empleo del lenguaje permite indicar tanto la identidad social como las aspiraciones sociales de las personas (Milroy, 1987).

Es interesante aquí señalar que en algunas ocasiones son las alumnas las que marcan los tiempos y reclaman su espacio para participar. Nuevamente, el concepto de inversión de

Norton (2010a, 2013) permite explicar el compromiso de las estudiantes en vistas a obtener una ganancia cultural (Bourdieu, 1977):

1. *Alina: She's... Pará, pará* [a su compañera que se encuentra al lado, Julieta].
Dejame, no me pongás nerviosa. [Las compañeras se ríen]
2. *Fiorella* [está resolviendo la actividad oralmente]: *Te callás, eh* [a Julieta] *is...*
3. *Alinaí: Pará, pará. Yo ne'sito aprender.* [Risas]
4. *Fiorella: ¿Las podemos hacer solas y después las leemos?*

Las alumnas verbalizan su compromiso para con el aprendizaje de inglés y demandan el espacio y tiempo necesario para apropiarse de los conocimientos, lo cual deja entrever una identidad de aprendiz de inglés de compromiso y responsabilidad. En este sentido, la inversión que realizan es en pos de obtener recursos simbólicos y materiales que incrementen su capital cultural.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es el contexto en el que se encuentra la clase de inglés. Varios autores (Block, 2007; Norton & Toohey, 2011) han señalado que la identidad está atravesada por las relaciones de poder que se crean en las prácticas educativas, las cuales pueden beneficiar u obstaculizar la participación y, por ende, la “inversión” que los aprendices estén dispuestos a hacer. En esta clase de inglés, las alumnas parecen sentirse a gusto y en varias oportunidades hacen bromas y se ríen de sí mismas, lo cual evidencia la existencia de un filtro afectivo bajo que posiblemente las desinhiba a participar:

1. *Fiorella: You are...*
Romina: crazy. [risas]
Alina: aren't.
2. *Alina: Recreo* [lo pronuncia como si fuera una palabra en inglés]
3. *Julieta: wearing, no* [lo pronuncia como si estuviera alcoholizada. Las compañeras se ríen].
Romina: wearing [lo pronuncia como un disco rayado].

Asimismo, algunas de las afirmaciones de Fiorella la presentan como una aprendiz que aplica estrategias que facilitan la adquisición de una lengua extranjera:

1. *Fiorella: Voy a seguir viendo películas en inglés.*

2. *Fiorella: Conté las hojas para dividir las letras. Hice el abecedario* [acerca de la elaboración de un glosario].

Identidades imaginadas

Como se mencionó anteriormente, es posible advertir la idea central del constructo *inversión*, a saber, las acciones de las aprendices tienen como objetivo obtener más recursos simbólicos para así aumentar su capital cultural. En un intercambio, una de las alumnas expresa su deseo de viajar a Estados Unidos, donde evidentemente su habilidad en la lengua meta es de suma importancia:

Fiorella: Porque, aunque vos no lo creas, yo fui a Estados Unidos.

Docente: ¿Y por qué yo no te tengo que creer?

Romina: E-E-U-U. [Fiorella se ríe]

Fiorella: Algún día voy a ir.

En este intercambio se manifiesta lo que Norton y Gao (2008) señalan: las aspiraciones de los aprendices no se encuentran circunscritas al contexto del aula, sino que van más allá de sus muros. Ello se relaciona con el concepto de identidad imaginada (Norton & Morgan, 2013; Norton & Toohey, 2011), según el cual, los aprendices imaginan quiénes pueden llegar a ser una vez que aprendan la lengua meta y actúan en consecuencia, lo cual se manifiesta en la inversión que hacen en las prácticas lingüísticas. En otras palabras, los estudiantes proyectan una imagen de sí mismos a futuro. En este sentido, en otra oportunidad, luego de haber respondido correctamente, una de las estudiantes expresa su deseo de estudiar idiomas en PUICyM (Programa Universitario de Idiomas Clásicos y Modernos) y, en términos de Bourdieu (1979, 1999), la *ganancia* en cuanto capital simbólico que va a obtener. *Fiorella* claramente manifiesta el salto cualitativo en sus conocimientos de inglés como consecuencia de asistir y estudiar inglés en otra institución educativa:

Fiorella: Imaginate cuando empiece en PUICyM.

Las alumnas también le asignan un valor alto al hecho de responder correctamente. Julieta, por ejemplo, relaciona la producción correcta con el conocimiento de un docente:

Julieta: Decime que está bien y me hago la maestra de inglés.

Su afirmación puede interpretarse como una proyección en el sentido de que la elección del verbo “me hago” implica que no es maestra de inglés, pero podría llegar a serlo.

Legitimación del idiolecto

Una de las formas a través de la cual las personas expresan su identidad es el lenguaje (Bonvillain, 1993). De hecho, cada persona presenta características individuales en su habla, lo cual se conoce como idiolecto (Censabella, 1999). Julieta refuerza la idea de que, a pesar de no tener una pronunciación que se acerque al estándar, son inteligibles. De esta forma, legitima su identidad en tanto aprendiz de inglés y sus prácticas lingüísticas, específicamente en lo que respecta a su pronunciación, las cuales se diferencian del estándar. En términos de Bourdieu (1977), Julieta legitima su uso de la lengua meta, manifestando el “poder para imponer recepción” (p.648):

Julieta: Por más que lo digamos mal, usted nos entiende lo que estamos diciendo.

Estas alumnas han creado su propio mercado lingüístico con sus propias reglas, y les han asignado valores a sus producciones lingüísticas diferentes de los que tendrían en otros contextos o mercados. Para que ello sea posible, se han establecido las condiciones sociales para que sean escuchadas en el uso de la lengua meta. Por ejemplo, la docente les explica que no deben sentirse avergonzadas y que el objetivo último es la comunicación:

Docente: (...) Lo importante es que entiendan lo que están diciendo. (...) A eso es que estamos apuntando. Y yo las entiendo. Y eso tiene que ver con la inteligibilidad, es decir, que se entienda lo que están diciendo. Y cuando ustedes lo leen, de la forma que lo leen (...) Mejor decirlo de esa forma a no saber decir una palabra.

Esta última oración está en consonancia con lo que expresa Bourdieu (1999) con respecto a las condiciones de adquisición y de uso de una lengua: “No hemos aprendido simplemente escuchando un tipo particular de lenguaje hablado, sino también hablando” (p.508). De esta manera, si bien se reconoce la diferencia en la producción en inglés de la docente y de las alumnas, se legitiman ambos tipos de producciones. En varias oportunidades, la docente les insiste en que participen por más que no sepan cómo se pronuncian algunas palabras y también les ofrece ayuda:

Docente: Como salga. No importa cómo lo digan.

Aparentemente, las alumnas se aferran a esta idea, produciéndose así la coconstrucción de significado en el contexto áulico. También manifiestan que, si bien son conscientes de no pronunciar correctamente algunas palabras, lo van a decir de la manera en que les parece que puede llegar a ser:

Julieta: snowing [pronuncia nousing]

D: Ajá [el énfasis lo hace porque la estudiante ha utilizado correctamente el sufijo -ing], *snowing*.

Fiorella: snowing.

Julieta: Algo así. Pero vos nos entendés, profe.

D: Yes. Snowing. ¿Qué le agregaron?

Según Bourdieu (1999), el mercado es el que, a partir de leyes de formación de precio, establece el valor que se le asigna a las producciones lingüísticas de quienes intervienen en el intercambio, es decir, definen “las condiciones sociales de aceptabilidad” (p.506), lo cual abarca aspectos gramaticales y fonológicos. Bourdieu (1977) explica que la valoración que se hace del producto lingüístico de uno determina en parte “la representación de la persona social” (p.660), lo cual se relaciona con la identidad que uno manifiesta en su habla. Como afirma Eckert (2000), es en el mercado lingüístico que se establece la relación entre “variación [lingüística] y la producción del ser en una economía simbólica” (p.13) a través de la cual la persona se convierte tanto en agente como commodity.

Capital cultural

Romina, una de las estudiantes, posee una destreza en inglés que evidencia una producción y comprensión de un nivel lo suficientemente alto como para participar en intercambios con la docente. Es interesante que en varias oportunidades es Romina quien inicia el diálogo en inglés y es capaz de cambiar de código con facilidad:

Romina: Teacher, would you like mate? [Profesora, ¿te gustaría un mate?]

Docente: Yes, I would love one. [Sí, me encantaría uno.]

Al responderle en inglés, la docente reconoce los conocimientos previos que posee Romina. En otras ocasiones Romina comienza a cantar a partir de vocabulario que se está explicando

en la clase. Parecería ser que las palabras actúan como disparadores que activan sus conocimientos previos:

1. *Romina: I feel so close to you right now.* [cantando].

2. *Romina: A qué hora. ¿Qué hora es? Bienvenida la mañana...* [canta una canción]

Fiorella: ¿Y esa?

Romina: No sé. Se me ocurre.

Julieta: ¿Qué dice abajo?

D: Qué hora o a qué hora, cuando preguntamos por una actividad. Es verdad. En esa pregunta [la canción] está what's the time? No me acuerdo cómo sigue.

En este intercambio, *Fiorella* advierte que no comprende de qué están conversando. No cuenta con los conocimientos para participar del intercambio y lo indica:

Docente: Y después dice: Spending my time...

Romina: Sí.

Docente: watching the day go by...

Fiorella: No, hablen para todos, che. [Risas]

En este intercambio se advierte la diferencia en cuanto al capital cultural de las alumnas, lo cual imposibilita la participación de todas en el diálogo. Nora de 80 años le explica a la docente cuál es su situación desde su punto de vista y se presenta como una estudiante que se encuentra en desventaja con respecto a sus compañeras, quienes cuentan con conocimientos previos y resuelven los ejercicios con mayor rapidez. En otras palabras, a través del discurso manifiesta su identidad. Lo interesante es que antes de asistir a la primera clase ya ha pensado en la posibilidad de ir a clases particulares de inglés para “alcanzar” a las otras estudiantes, obteniendo mayor capital cultural que le permita superar la “vergüenza” y así sentirse más cómoda para participar en las actividades. Ella reconoce no poseer los mismos conocimientos que sus compañeras y el inglés no le resulta fácil.:

Nora: Y yo ya le digo, ya estuve preguntando, estuve hablando con una chica que enseña porque acá me da un poco de vergüenza porque ellas saben y enseguida responden.

Ante estas diferencias entre las alumnas, la docente se asegura que cada una de las estudiantes tenga la oportunidad de participar. Como explica Saville-Troike (2005), “la

naturaleza de la interacción social puede facilitar o inhibir la adquisición de una segunda lengua” (p.130). En el contexto de esta aula, se promueve la participación de todas las estudiantes, lo cual evidencia intentos deliberados por crear oportunidades para aprender la lengua extranjera:

Docente: Alina, vamos con la segunda. Pero Alina, ¿eh? Quiero que cada una haga una.

Alina: Se callan. Necesito aprender.

IV. Conclusiones

Coincidimos con Norton Peirce (1995) cuando expresa que intentar explicar la experiencia de aprender una lengua meta no es una tarea fácil dado que ocurre en prácticas situadas, que presentan características específicas, las cuales permiten en parte desentrañar no solo las relaciones que se establecen entre los participantes, sino también los deseos ambivalentes por parte de los estudiantes de participar o no en las actividades propuestas. El análisis de los datos empíricos evidencia que el concepto de inversión de Norton (2010a, 2013) resulta más apropiado que el de motivación a fin de explicar las razones que llevan a los alumnos a participar en la clase de inglés ya que, a diferencia del concepto de motivación, considera aspectos ajenos al estudiante, tales como las relaciones de poder que se establecen entre los interlocutores, las cuales pueden afectar positiva o negativamente al aprendiz. Evidentemente, el compañerismo entre las alumnas, el aliento de la docente y el deseo de cumplir como estudiante constituyen el impulso que necesitan para tomar coraje y participar. La noción de agencia (Norton & Morgan, 2013) se manifiesta claramente.

El análisis de los datos recogidos evidencia la relevancia de recuperar los conocimientos que jóvenes y adultos adquieren en espacios no formales y analizar aquellas acciones de los aprendices que tienen como objetivo obtener más recursos simbólicos para aumentar su capital cultural y proyectar una identidad que refleje cómo se ven a sí mismos o cómo desean que los vean. Dicho deseo es el impulso que los lleva a tener agencia en las clases a pesar de que en algunos casos factores como vergüenza, sentimientos de inferioridad y bajo nivel de competencia en la lengua extranjera les generen ambivalencia de participar en las actividades propuestas.

Referencias

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Block, D. (2010). Researching language and identity. En B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research methods in Applied Linguistics* (pp. 339-349). Londres, Inglaterra: Continuum.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in Applied Linguistics. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 13, 11-46.
- Bonvillain, N. (1993). Societal segmentation and linguistic variation: class and race. En *Language, culture and communication. The meaning of messages* (pp.145-182). Londres: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), 645–668. doi 10.1177/053901847701600601
- Bourdieu, P. (1999). Language and symbolic power. En A. Jaworski & N Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 502–513). New York, NY: Routledge.
- Censabella, M. (1999). *Lenguas indígenas en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Cervatiuc, A. (2009). Identity, good language learning, and adult immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(4), 254-271. doi: 10.1080/15348450903130439
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Eckert, P. (2000). Interpreting the meaning of variation. En *Linguistic variation as social practice. The linguistic construction of identity in Belten High*. (pp.7-45) Malden, MA: Blackwell.
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124.
- Milroy, L. (1987). Analysing variable data: Speakers variables. En *Observing and analyzing natural language* (pp.94-112). Oxford: Blackwell.

- Morgan, B. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. En J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 949-968). Norwell, MA: Springer Publishers.
- Morgan, C., & Cain, A. (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2010a). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 28(1), pp. 1-13.
- Norton, B. (2010b). Language and identity. En N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0521
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. doi: 10.2307/3587803
- Norton, B., & Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 109-120. doi: 10.1075/japc.18.1.07nor
- Norton, B., & Morgan, B. (2013). Poststructuralism. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0924
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. doi: 10.1017/S0261444811000309
- Saville-Troike, M. (2005). Social contexts of second language acquisition. *Introducing second language acquisition* (pp. 99-132). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Unesco. (2017). Declaración de Buenos Aires - E2030: Educación y habilidades para el siglo 21. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247286S.pdf>