



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, cultura y sociedad

Tesis para defender el título de maestría en Ciencias
Humanas, opción Lenguaje, cultura y sociedad

**Voces de los estudiantes de Bachillerato sobre el
aprendizaje de inglés dentro y fuera del aula**

Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani

Maestranda: Mariangel Carreño

Fecha: 16 de Julio de 2020

DEDICATORIA

A mi madre, hermanos y sobrinos.

Dedico especialmente este trabajo a la memoria de la
estudiante Lucía Borges.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a los estudiantes que participaron de esta investigación compartiendo sus visiones, saberes y experiencias y en especial a los que participaron de los estudios de casos durante el proceso de la investigación: JF, JC, JB, F, S, L, P, C y A. También quiero agradecer la generosa colaboración de sus profesoras de Inglés: M, A y MA.

Al personal docente del liceo que de una u otra manera colaboró con la realización de esta investigación y a los padres de los estudiantes que permitieron la participación de sus hijos en la misma.

Finalmente, quiero agradecer especialmente a mi tutora de tesis Dra, Beatriz Gabbiani por su guía, apoyo y aliento durante todo el proceso que condujo a la finalización de esta tesis.

Voces de los estudiantes de Bachillerato sobre los aprendizajes de inglés dentro y fuera del aula

Resumen

En Uruguay el idioma inglés (L2) se enseña como lengua extranjera durante los seis años que dura la Educación Secundaria, sin embargo, es difícil saber qué nivel de conocimientos alcanzan los alumnos al terminarla porque no existen evaluaciones a tal efecto. Para aportar al conocimiento de este tema, esta investigación buscaba comprender por qué algunos alumnos logran comunicarse eficazmente en inglés y más allá de lo esperado para sus experiencias liceales con la L2, y por qué otros alumnos apenas logran comunicarse básicamente. Se partió de la hipótesis de que los estudiantes que usan inglés fuera del aula de manera autónoma logran mejores aprendizajes. Se propuso un cuestionario a 122 estudiantes de quinto año de un liceo público para conocer los recursos y los espacios de participación a través del inglés que usan más allá del aula. A partir de los resultados, se entrevistó a los profesores de Inglés del mismo liceo para conocer sus enfoques de enseñanza y seleccionar estudiantes que se destacaran en la asignatura sin haber tenido experiencias de clases particulares o estadias prolongadas en países de habla inglesa. A los estudiantes seleccionados se les propuso una encuesta en Facebook para conocer cómo ellos y sus allegados perciben la L2 y para saber cómo aprenden inglés dentro y fuera del aula. También se les propuso un diario de aprendizaje para registrar las actividades que realizaban en inglés fuera del aula, las estrategias que usaban y lo que aprendían. Finalmente, se propusieron dos grupos focales para profundizar en las opiniones de los estudiantes sobre cómo se aprende mejor una L2 y se compararon esas opiniones con las de sus docentes.

Los resultados muestran que los buenos aprendices de inglés no comparten características personales o estrategias comunes que puedan ser generalizadas, lo que sí comparten es un enfoque agentivo hacia el aprendizaje de la L2 y una

apreciación positiva de sus artefactos culturales propiciada por las TIC. Sugieren que sus usos de inglés fuera del aula se integren a las clases y afirman que aprenden más si los profesores fomentan el aprendizaje autónomo y tienen altas expectativas sobre sus aprendizajes.

Palabras claves: Inglés en enseñanza secundaria, aprendizaje extra-áulico de inglés; buen aprendiz de L2; agencia y aprendizaje de una L2; TIC y aprendizaje de una L2.

Abstract

In Uruguay, English is taught as a foreign language (L2) during the six years of Secondary Education. There are not standardized evaluations to test the level of English achieved by the students by the end of the Secondary school; therefore, this investigation sought to contribute to that topic by researching the reasons why some students are able to communicate in English beyond the expected level of proficiency for their school grade while other students only manage to communicate at basic levels of the L2. The hypothesis of the investigation was that those students who outperformed their peers use English autonomously beyond school. A questionnaire was proposed to 122 students of fifth grade in a public secondary school to know whether they used English autonomously outside school. Based on the results and the interviews carried out with their English teachers, students who had not attended English private lessons and had not resided in English speaking countries were selected. A Facebook survey was proposed to the students to find out how they and their acquaintances perceived the L2, and to understand how they learnt English in and beyond school. A learning diary was also proposed to know the activities in which the students used English outside school, the learning strategies they used, and the type of learning that occurred while doing them. Finally, two focus groups were performed to deepen the understanding of how the students conceived the learning of the L2, and to compare their conceptions to those of their teachers.

The results show that the good L2 learners do not share personal characteristics or learning strategies, what they have in common is an agentive approach to the L2 learning and a positive appreciation of the cultural artefacts of the L2 afforded by the ICT. The students suggest that the activities they do outside school be incorporated in the school classes. They also state that they learn more when their teachers enhance their autonomous capacity for learning and have high expectations of their learning achievements.

Key words: English as an L2 in secondary school; English language learning beyond the school; the good L2 learner; agency and L2 learning; ICT and L2 learning.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	ii
CAPÍTULO I.....	1
PRESENTACIÓN DE LA TESIS	1
1. 1. Fundamentación del tema elegido	1
1. 2. Objetivos	3
1. 2. 1. Objetivo general	4
1. 2. 2. Objetivos específicos	4
1. 3. Antecedentes.....	4
1. 3. 1. Aprendizaje de una L2	4
1. 3. 2. ‘El buen aprendiz de lenguas’ y la definición de ‘éxito en los aprendizajes de una L2’	5
1. 3. 3. Nuevas perspectivas sobre el ‘buen aprendiz de lenguas’ y el ‘éxito en los aprendizajes de una L2’. Importancia del contexto en los aprendizajes de una L2.....	8
1. 3. 4. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva sociocultural	10
1. 3. 5. Aprendizaje de inglés como L2 a través de las TIC.....	12
1. 4. Metodología	15
1. 4. 1. Contexto de la investigación.....	15
1. 4. 2. Método y técnicas.....	16
1. 5. Organización del texto.....	19
CAPÍTULO II.....	21
MARCO TEÓRICO	21
2. 1. Concepto de segunda lengua (L2).....	21
2. 2. Aprendizaje vs. adquisición de segundas lenguas	22
2. 3. Saber una L2	23
2. 3. 1. Capacidad lingüístico-comunicativa	23
2. 3. 2. ¿Proficiencia o proficiencias? ¿Quién la define y cómo se evalúa?	23
2. 3. 3. Evaluación de los aprendizajes de una L2	24
2. 4. Identidad y aprendizaje de una L2.....	26
2. 5. ¿Motivación o inversión?.....	29
2. 6. Autonomía y agencia en los aprendizajes de una L2	32

2. 7. El buen aprendiz de L2 (BAL2).....	36
2. 8. La relación entre agencia y estrategias de aprendizaje	38
2. 9. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los aprendizajes de inglés.....	39
2. 10. Aprendizaje de inglés más allá del aula	41
CAPÍTULO III.....	44
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	44
3. 1. Usos del inglés más allá del aula: escenarios y modos de práctica	44
3. 2. Estudios de casos: voces de los estudiantes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de inglés	59
3. 2. 1. ¿Quién es un buen aprendiz de L2 (BAL2) según los profesores?	59
3. 2. 2. El inglés del liceo para los BAL2	62
3. 2. 2. 1. El valor de la asignatura Inglés.....	62
3. 2. 2. 2. Similitudes y diferencias entre los usos de inglés dentro y fuera de la clase liceal.	65
3. 2. 2. 2. 1. De la clase al mundo.	65
3. 2. 2. 2. 2. Del mundo a la clase.	67
3. 2. 2. 3. Aprendizaje de inglés en el liceo.	70
3. 2. 2. 3. 1. Cómo enseñan inglés los profesores.	71
3. 2. 2. 3. 2. Cómo evalúan los profesores de Inglés.....	73
3. 2. 2. 3. 3. Los recursos didácticos que usan los profesores en sus clases.	74
3. 2. 3. El inglés como segunda lengua para los BAL2.....	76
3. 2. 3. 1. Percepciones sobre el idioma inglés de los BAL2.....	76
3. 2. 3. 2. Percepciones de los BAL2 frente al uso del inglés.....	79
3. 2. 3. 3. La concepción de proficiencia en inglés de los BAL2.	82
3. 2. 3. 4. Aprendizajes de inglés de los BAL2	94
3. 2. 3. 4. 1. Cómo aprenden inglés los BAL2.....	94
3. 2. 3. 4. 2. Usos del inglés fuera del aula de los BAL2.	104
3. 2. 3. 4. 3. Qué aprenden los buenos aprendices de L2 fuera del aula.	109
3. 2. 3. 5. Estrategias de aprendizaje de los BAL2.....	113
3. 2. 4. ¿Qué sugieren los BAL2 sobre la enseñanza y la evaluación de inglés	130
3. 2. 4. 1. Sugerencias de actividades de los BAL2 para las clases de Inglés liceales.	130

3. 2. 4. 2. Sugerencias sobre la evaluación de los BAL2 para las clases de Inglés liceales.	138
CONSIDERACIONES FINALES	140
Referencias bibliográficas	150
ANEXOS	156

Índice de tablas

Tabla 1. Identificación de los estudiantes participantes de los estudios de casos..	19
Tabla 2. Datos sobre interacción oral en inglés de los estudiantes.....	45
Tabla 3. Datos sobre usos del inglés a través de películas o series.....	48
Tabla 4. Datos sobre usos del inglés a través de videos.....	51
Tabla 5. Datos sobre usos del inglés a través de juegos online.....	52
Tabla 6. Datos sobre usos del inglés a través de redes sociales.....	55
Tabla 7. Datos sobre usos del inglés a través de lectura de blogs.....	56
Tabla 8. Datos sobre usos del inglés a través de otros sitios de internet.....	57
Tabla 9. Datos sobre usos del inglés a través de plataformas de aprendizaje.....	58
Tabla 10. Datos sobre usos del inglés a través de otros modos.....	59
Tabla 11. Cómo enseñan inglés los profesores.....	71
Tabla 12. Cómo evalúan los profesores de Inglés.....	73
Tabla 13. Recursos que usan los profesores de Inglés.....	74
Tabla 14. Autoevaluación sobre proficiencia en inglés de los BAL2.....	84
Tabla 15. Frecuencia de registro en los diarios de aprendizaje y duración de las actividades en inglés.....	104
Tabla 16. Actividades en inglés fuera del aula de los BAL2.....	105
Tabla 17. Aprendizajes de inglés fuera del aula según los BAL2.....	109
Tabla 18. Aprendizaje de vocabulario en inglés que aprenden dos de los BAL2 fuera del aula.....	112
Tabla 19. Estrategias de aprendizaje de inglés de los BAL2.....	114
Tabla 20. Sugerencias de actividades y recursos de los BAL2 para integrar a las clases de Inglés del liceo.....	131
Tabla 21. Sugerencias de los BAL2 sobre evaluación para integrar a las clases de Inglés del liceo.....	139

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA TESIS

1. 1. Fundamentación del tema elegido

El inglés parece ser el idioma ‘elegido’ como idioma de comunicación global. ‘Elegido’ entre comillas porque no existe libre albedrío si solo se tiene una opción para elegir. De acuerdo a Crystal (2003), al menos dos tercios de la población mundial no usa el inglés y sin embargo (o debido a esto) es considerado la segunda lengua que uno debe aprender si desea mejores oportunidades de desarrollo personal y acceder a mejores opciones educativas y laborales.

¿Por qué el inglés? Para Crystal (2003) la posición del inglés como lengua global se debe a razones geo-históricas (comenzando con los primeros viajes exploratorios a Asia, América y las Antípodas y siguiendo con la expansión territorial y económica del imperio británico a partir del siglo XIX) y socio-culturales (la revolución industrial en los siglos XVIII y XIX, la expansión económica de Estados Unidos en los siglos XIX y XX, las nuevas alianzas políticas internacionales después de las dos guerras del siglo XX con Gran Bretaña y Estados Unidos como los grandes vencedores, y la revolución electrónica a partir de 1970 en Estados Unidos). Según Crystal (2003), el inglés estuvo siempre en el lugar y en el momento correctos y aunque parezca un argumento demasiado inocente para explicar la posición hegemónica del inglés, lo cierto es que representa un capital cultural deseable y percibido como necesario para el desarrollo personal y económico de las personas (comunicación con personas de otros países, viajes, acceso a información y a educación superior, mejores oportunidades laborales, entre otras). Como afirma La Paz (2012 p. 171) citando a Phillipson (1992),

El discurso que acompaña y legitima la constante y creciente expansión del inglés ha sido tan persuasivo que esta lengua ha llegado a considerarse como equivalente a *progreso* y *prosperidad*. (cursivas en original)

En Uruguay el inglés se enseña en la Educación Secundaria durante los seis años que dura la misma. En los planes de mayor cobertura estudiantil (Plan 2006 para Ciclo Básico y Plan 2006 para Bachillerato), la carga horaria en los tres primeros años de Secundaria es de cuatro clases de cuarenta y cinco minutos por semana y en el segundo ciclo (Bachillerato) es de tres clases de cuarenta minutos por semana. Al ingresar en Educación Secundaria los estudiantes tienen experiencias con el idioma muy variadas, algunos han tenido clases de inglés en la escuela en diferentes modalidades (enseñanza en inglés por contenidos temáticos desde primer año de primaria o enseñanza general del idioma de manera presencial o por videoconferencia desde cuarto año de primaria) y otros han asistido a clases particulares de inglés con variada duración.

Con qué conocimientos de inglés salen los alumnos al terminar la Educación Secundaria es difícil de saber porque no existen evaluaciones nacionales a tal efecto, lo cierto es que la percepción generalizada es que los alumnos no han aprendido lo suficiente luego de seis años de estudios. Si esta percepción es incorrecta, para cambiarla será necesaria evidencia que pruebe lo contrario. Es por eso que esta investigación busca aportar una visión más clara y ajustada a la realidad sobre los aprendizajes de inglés de alumnos liceales, pero lo hace desde una perspectiva distinta a la que suele encontrarse en las investigaciones sobre los aprendizajes de una L2: parte de lo que aprenden los estudiantes fuera de las aulas. La razón de esta elección se debe en primer lugar a mi experiencia como profesora de Inglés en Educación Secundaria durante dieciocho años y mi interés por comprender por qué algunos alumnos logran comunicarse eficazmente en inglés y más allá de lo esperado para sus experiencias liceales con el idioma (sin haber tenido experiencias de aprendizaje personalizado), y por qué otros alumnos apenas logran comunicarse básicamente. En segundo lugar, el creciente interés de algunos investigadores sobre el aprendizaje de una L2 fuera del aula (Benson,

2001, 2011; Norton, 1995, 2013a, 2013b; Norton y Toohey, 2001) está brindando nuevas perspectivas para entender qué factores afectan los aprendizajes de una L2. En relación a este último punto, es innegable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han penetrado en las vidas de los adolescentes y han cambiado sus modos de relacionarse con el mundo; uno de estos cambios supone el aumento exponencial al acceso a comunidades de habla inglesa y a otras comunidades que usan el inglés como idioma de comunicación, por lo que es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de explicar lo que aprenden en inglés y cómo lo aprenden.

Este trabajo parte de la investigación de los usos del inglés fuera del aula de alumnos de quinto año de Educación Secundaria de un liceo público y a partir de la identificación de esos usos busca indagar si los mismos influyen en los aprendizajes de inglés tanto dentro como fuera del aula, y si es así de qué modo lo hacen. De los alumnos participantes en esta investigación solo el treinta y ocho por ciento (38%) había tenido clases de inglés en la escuela (en su mayoría en forma presencial). En cuanto a asistencia a clases particulares un treinta y cuatro por ciento (34%) lo había hecho por más de un año.

1. 2. Objetivos

A partir de lo expuesto en la fundamentación de la elección del tema, me propongo investigar los recursos y los espacios de participación más allá del aula a través del inglés que usan los alumnos de Bachillerato. También pretendo analizar cómo los participantes y sus allegados (familia y amigos) perciben el idioma y las culturas asociadas a él porque puede arrojar luz sobre por qué algunos alumnos deciden usar el inglés por su propia cuenta. Por otro lado, me interesa saber las opiniones de los alumnos sobre cómo se aprende mejor una L2 y cómo esas opiniones coinciden o difieren de las de sus docentes de inglés del liceo.

1. 2. 1. Objetivo general

Estudiar los modos en que los alumnos de Bachillerato usan el inglés fuera de las instituciones educativas y analizar los efectos de esos usos en los aprendizajes de inglés, así como las relaciones entre los aprendizajes en clase y los que ocurren fuera del aula.

1. 2. 2. Objetivos específicos

- a) Registrar y clasificar los recursos en inglés que usan los alumnos de Bachillerato fuera del liceo.
- b) Describir los propósitos del uso de los recursos en inglés, la frecuencia de uso, el tiempo dedicado y los interlocutores involucrados.
- c) Distinguir las percepciones de los alumnos de Bachillerato sobre el aprendizaje de inglés y sobre proficiencia en una segunda lengua.
- d) Categorizar y describir las estrategias de aprendizaje de inglés que usan los alumnos de Bachillerato.
- e) Comparar las ideas de los alumnos con las de los profesores de inglés sobre el aprendizaje de una segunda lengua y su evaluación.

1. 3. Antecedentes

1. 3. 1. Aprendizaje de una L2

¿Cómo se aprende una segunda lengua (L2)? ¿Qué factores afectan el aprendizaje de una L2? ¿Se puede influir en estos factores? ¿Por qué algunos aprendices de una L2 logran adquirir un manejo de la L2 indistinguible de un hablante nativo y otros en similares condiciones de aprendizaje no lo logran? De hecho, ¿es necesario que el uso de la L2 sea indistinguible del de un hablante nativo? ¿Qué se entiende por proficiencia en una L2? ¿Cómo se evalúa y quién evalúa la proficiencia? ¿Se puede decir que un hablante proficiente en una L2 es un buen

aprendiz de la L2? ¿Puede la evaluación de la proficiencia ser independiente de los propósitos de aprendizaje del estudiante? Las respuestas a estas preguntas han sido respondidas con diversos grados de éxito y desde distintas perspectivas por los investigadores interesados en la adquisición de una L2. Lo cierto es que como todo lo intrínsecamente humano el aprendizaje de otra lengua es un fenómeno complejo, que cambia con el tiempo y con las condiciones internas y externas al aprendiz.

1. 3. 2. ‘El buen aprendiz de lenguas’ y la definición de ‘éxito en los aprendizajes de una L2’

Existen dos conceptos relacionados presentes en las investigaciones que intentan explicar las diferencias en los aprendizajes de una L2: el concepto del ‘buen aprendiz de lenguas’ y el concepto de ‘éxito en los aprendizajes de una L2’. El primer concepto supone que los aprendices de L2 que logran comunicarse de manera efectiva poseen ciertas características individuales en común. Por otro lado, el concepto de ‘éxito en los aprendizajes de una L2’ implica que para considerar que un aprendiz ha tenido éxito en los aprendizajes de la L2 éste debe ser capaz de demostrar su competencia comunicativa de alguna manera. Sin embargo, las formas en que evaluemos el conocimiento de la L2 del aprendiz pueden afectar precisamente aquello que queremos evaluar. Es decir, un mismo aprendiz puede obtener un muy buen resultado en un test de proficiencia de la L2 y sin embargo al verse enfrentado a una situación real del uso de la lengua (por ejemplo, hablando con otro aprendiz de la L2) puede tener dificultades a la hora de comunicarse, y lo mismo puede suceder a la inversa. Por lo tanto, es fundamental definir qué criterios vamos a establecer para afirmar que un aprendizaje de la L2 ha sido exitoso. En este trabajo dichos criterios serán establecidos cuando se definan los conceptos de capacidad lingüístico-comunicativa y el de proficiencia.

El concepto de ‘buen aprendiz de lenguas’ tiene como antecedentes los estudios sobre prácticas de aprendizaje exitosas de L2 (Carroll, 1967; Stern, 1975; Rubin, 1975; y Cohen, 1977 en Norton y Toohey, 2001). Otras investigaciones han enfocado el tema estudiando las diferencias individuales entre los estudiantes de segundas lenguas (Dörnyei y Skehan 2003). Schumann (1978) explica las diferencias de aprendizaje basado en su modelo de aculturación en la adquisición de segundas lenguas. Naiman et al. (1978, en Wong y Nunan, 2011) concluyeron que los estudiantes exitosos demuestran consciencia de sus estilos y estrategias, autonomía y autodirección en el proceso de aprendizaje, y hacen un uso activo del lenguaje.

Según Ellis (1997) las diferencias en los aprendizajes de L2 pueden deberse a los siguientes motivos: i) algunos alumnos necesitan más tiempo que otros para aprender; ii) a diferencia del aprendizaje de la lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua puede detenerse en determinado punto (sin embargo, el aprendizaje de la lengua materna también puede detenerse si la persona deja de tener contacto con ella por alguna razón); iii) algunos alumnos están motivados solo para satisfacer algunas necesidades comunicativas (o necesidades prácticas, por ejemplo aprobar el curso de la segunda lengua) y cuando lo logran pierden el interés de seguir aprendiendo; iv) el alumno puede sentir rechazo a pertenecer a la comunidad de la segunda lengua y desea mantener ‘distancia’ de dicha comunidad; v) la edad de comienzo en el aprendizaje de la segunda lengua.

De acuerdo a Rubin y Thompson (1983 en Thompson, 2005), los buenos aprendices están dispuestos a tomar riesgos, usan sus conocimientos previos, están motivados, usan estrategias sólidas, y están dispuestos a convivir con la incertidumbre. McDonough y Shaw (2003 en Thompson, 2005) llegaron a conclusiones similares. Sin embargo, Thompson (2005) reconoce que los buenos aprendices de segundas lenguas no forman un grupo homogéneo, cada alumno tiene características personales, necesidades y experiencias que deben ser tomadas en cuenta por los docentes.

Para Krashen (1981) la adquisición (a diferencia del aprendizaje) de una L2 es esencial para lograr una proficiencia real y el aprendizaje consciente es de ayuda

solo en ciertas ocasiones. Como además según Savignon (1976 en Krashen 1981) la actitud del aprendiz se relaciona más con la adquisición que con el aprendizaje resulta que la actitud es el factor más importante en el aprendizaje de una L2.

Hedge (2000 en Thompson, 2005) afirma que los estudiantes que son autónomos son más exitosos. Wong y Nunan (2011) citan los estudios de Benson (2001) y Benson y Nunan (2005), que afirman que los estudiantes exitosos muestran mayor autonomía y son capaces de reflexionar sobre sus procesos de aprendizajes. Además, explican que Green y Oxford (1995 en Wong y Nunan, 2011) encontraron una relación significativa entre el uso de estrategias y el éxito en los aprendizajes, dándole gran importancia a la práctica en situaciones naturalistas. En su propio estudio sobre estudiantes efectivos e inefectivos a través de tests estandarizados de proficiencia, Wong y Nunan (2011) concluyeron que las actitudes hacia el lenguaje y el aprendizaje son factores claves para predecir el éxito de los aprendizajes de segundas lenguas.

Lightbown y Spada (2013) afirman que además de la edad, la naturaleza de la exposición a la segunda lengua, la motivación para aprender y las diferencias en aptitud para el aprendizaje del lenguaje son factores importantes en el éxito de los aprendizajes. Por otro lado, Davies (2011) argumenta en contra de que el coeficiente de inteligencia (QI) esté relacionado con aptitudes específicas para el aprendizaje del L2, porque como Goleman (1998 en Davies, 2011) afirma, sería la inteligencia emocional la que más influye en el éxito del aprendizaje de una L2.

Aún más importante, Davies advierte del riesgo de categorizar a los estudiantes basados en una definición del ‘buen aprendiz de lenguas’. Los efectos negativos pueden darse tanto en las respuestas de los docentes hacia aquellos alumnos que no encajan en dicha categoría, como en los mismos alumnos que pueden sentirse juzgados por otros. Clasificar a los alumnos de esta manera, “(...) can be one of the most influential factors which negatively affect students’ performance and learning process” (Davies 2011, p. 20). Sin embargo, el autor reconoce que el concepto del buen aprendiz de lenguas es usado por docentes y escuelas y que puede ser la razón del uso extendido de los tests estandarizados de proficiencia (Davies, 2011). En su propio estudio realizado en su escuela privada elemental en

Japón, Davies (2011) concluye que no se pudieron identificar atributos y estrategias que puedan beneficiar universalmente a todos los alumnos, y por otro lado afirma que es poco probable que algún estudio pueda probar lo que significa el 'éxito' en el aprendizaje de la L2.

1. 3. 3. Nuevas perspectivas sobre el 'buen aprendiz de lenguas' y el 'éxito en los aprendizajes de una L2'. Importancia del contexto en los aprendizajes de una L2

Norton y Toohey (2001) realizan una revisión de cómo las percepciones sobre el buen aprendiz de lenguas han cambiado a lo largo del tiempo. Estas autoras describen que las investigaciones sobre el tema se han enfocado en aspectos cognitivos, de personalidad, en factores afectivos, y en las estrategias que usan estos alumnos cuando están aprendiendo una segunda lengua. Es decir, que las investigaciones se han enfocado en los procesos mentales excluyendo las experiencias situadas del alumno (Norton y Toohey, 2001). Las autoras argumentan que tomando en cuenta la situación donde ocurre el aprendizaje, los alumnos son vistos desde una perspectiva más holística, como individuos y también como seres sociales.

La literatura reciente sobre las razones del éxito en los aprendizajes de la L2 ha mostrado un cambio de perspectiva basada tanto en la teoría sociocultural de Vigostky (1995) como en la teoría posestructuralista. Desde esta perspectiva, las características individuales de los alumnos tal como habían sido estudiados en las últimas tres décadas del siglo XX no serían suficientes para explicar el éxito de algunos alumnos y el fracaso de otros en el aprendizaje de la L2. Norton y Toohey (2001) estudiaron el tema del éxito de los aprendizajes en la L2 en base a las oportunidades de acceso a conversaciones de la comunidad de la L2. Estas contribuciones han sido continuadas y ampliadas por otros investigadores en el campo de la adquisición de L2. Los estudios de la identidad en la educación de lenguas brindan evidencia del creciente interés de esta perspectiva (Jenkins 2007; Liams & Watt 2010; Block 2007; Joseph 2004; Pavlenko & Blackedge 2004, en Rezaei, 2012).

Norton (1995) argumenta que los profesores de L2 deben ayudar a sus alumnos a reclamar sus derechos a hablar fuera del salón de clase, y para lograr esto las experiencias e identidades de los estudiantes deben ser incorporadas en las aulas. La perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje de una L2 intenta reflexionar sobre “(...) the fundamental social nature of learning and cognition” (Kirschner & Whitson 1997 en Norton y Toohey 2001, p. 311). Este enfoque ayuda a comprender dos aspectos relevantes del aprendizaje de la L2: por qué alumnos con características personales similares no logran el mismo nivel de proficiencia, y por qué bajo las mismas condiciones de aprendizaje, algunos alumnos tienen éxito en sus aprendizajes y otros no.

Norton (1995) enfatiza que la identidad social es diversa, contradictoria y dinámica y como consecuencia la identidad social es concebida como un lugar de lucha donde el individuo es sujeto y objeto de las relaciones de poder en una comunidad. La identidad de un individuo es cambiante y esta cualidad abre las posibilidades para la intervención educativa (Norton 1995).

Pavlenko (2000) también propone un enfoque posestructuralista en el estudio de los factores sociales que afectan el aprendizaje de una L2. La autora afirma que en muchos contextos los hablantes no-nativos, especialmente aquellos de diferente origen étnico o raza, son vistos como hablantes ilegítimos de la L2 y tienen posibilidades limitadas de interactuar, así como acceso restringido a otros recursos lingüísticos materiales y simbólicos (Pavlenko, 2000). Para comprender la incidencia del contexto social en la adquisición de segundas lenguas, es necesario considerar las relaciones de poder, así como las relaciones entre lo social y lo lingüístico (Pavlenko, 2002). La autora aclara que la perspectiva posestructuralista no está interesada en hacer afirmaciones predictivas sino en promover políticas lingüísticas y educativas que aseguren el acceso equitativo a los recursos lingüísticos y educativos para promover el multilingüismo y la comprensión intercultural (Pavlenko, 2002.).

1. 3. 4. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva sociocultural

Existe una realidad que no podemos ignorar si queremos comprender cómo se aprende una segunda lengua. Las nuevas tecnologías han cambiado las maneras en que las personas se comunican y se relacionan con el mundo, y este hecho no puede ser subestimado en la educación. Las TIC han revolucionado la mayoría de las sociedades, y los jóvenes han sido especialmente afectados por este fenómeno. Sería demasiado inocente pretender que la enseñanza puede continuar basándose en prácticas de literacidad monomodal (Thomas, 2011). Los jóvenes se involucran a diario en prácticas dinámicas y multimodales de publicación a través de multimedia e internet (Thomas, 2011).

Las concepciones actuales sobre literacidad enfatizan la noción de que los textos representan diferentes voces que luchan por ser escuchadas, que modelan la identidad y las relaciones sociales (Thomas, 2011). Como afirma esta autora, todo lo que puede ser leído, interpretado y representado para expresar significados es un texto y con el surgimiento de las TIC las posibilidades de crear textos se han incrementado exponencialmente. La autora define la literacidad digital como “(...) an umbrella term describing the various social, discourse and textual practices which occur within communities using digital technologies” (Thomas, 2011 p. 91).

La perspectiva sociocultural sobre la literacidad informacional (Limberg, Sundin y Talja, 2013) afirma que para participar en una práctica las personas necesitan aprender lenguajes específicos que involucran a su vez conceptos, valores y creencias específicos. Como consecuencia, la literacidad informacional implica aprender a comunicarse de manera apropiada dentro de una práctica específica, y también ser capaz de utilizar los artefactos físicos adecuados para el propósito de esa práctica (Limberg et. al., 2013). El aprendizaje es concebido como la apropiación y el dominio de herramientas comunicativas y técnicas que sirven como mediadoras para las prácticas sociales (Säljo, 1996 en Limberg et. al., 2013). Los aprendizajes se conectan con situaciones y prácticas específicas, esto

quiere decir que el aprendizaje es situado; por lo tanto, una teoría general de la literacidad informacional es imposible. Las personas aprenden a través de su participación activa en las comunidades de prácticas. Desde esta perspectiva la literacidad informacional se propone “(...) exploring how people appropriate and co-develop mediating tools by acting upon them” (Limberg et al., 2013, p. 118).

Gee (2010) por su parte afirma que la literacidad no solo se refiere a procesos mentales sino también a acciones que suceden dentro de las sociedades, por lo tanto, es un fenómeno sociocultural. Leer y escribir son prácticas sociales y políticas, integradas con el uso oral del lenguaje, con diferentes formas de actuar e interactuar, de saber, de valorar y de crear, y a menudo integradas con diferentes maneras de usar herramientas y tecnologías (Gee, 2010). Además, las personas hacen cosas con los textos y las hacen junto a otras personas, compartiendo convenciones, normas y valores de grupos sociales y culturales diferentes. De acuerdo a Gee (2010), se leen y escriben textos de características diferentes, de maneras específicas y determinadas por grupos específicos. El autor hace notar que “(...) thinking is tied to people’s experiences of goal-oriented action in the material and social world” (Gee, 2010, p. 6); las personas piensan y aprenden mejor cuando usan sus experiencias como guía para la acción. Las experiencias más relevantes son aquellas en las que la persona participa en las prácticas de varios grupos sociales y culturales, y estas prácticas están mediadas por herramientas o tecnologías ya sean impresas, digitales o de otro tipo. Por otro lado, las personas no solo responden a los mensajes de los medios, sino que también producen y participan activamente de los medios digitales (Gee, 2010). El autor reconoce que los jóvenes usan internet y las tecnologías digitales para aprender fuera de la escuela, e incluso se convierten en expertos en ciertos dominios.

Gee (2010) plantea que existen dos maneras de comprender las palabras: una es la manera ‘verbal’; la otra, la manera ‘situada’. La comprensión verbal implica la habilidad de explicar lo que uno entiende usando otras palabras, pero esto no implica necesariamente la habilidad de aplicar lo que se entendió a situaciones reales. Por otro lado, la comprensión situada implica la habilidad de usar el

conocimiento para resolver problemas concretos de la realidad y esto puede explicar por qué algunos alumnos que obtienen buenos resultados en pruebas que evalúan información, fallan al aplicar esta información en tareas de resolución de problemas (Gee, 2010).

En este mismo sentido, Hollet (2016) propone que la investigación en educación debe expandirse desde los ambientes de aprendizaje tradicionales hacia las ‘geografías de aprendizajes’, es decir otros contextos donde también se aprende.

1. 3. 5. Aprendizaje de inglés como L2 a través de las TIC

La evolución de las TIC ha tenido efectos en la enseñanza del inglés como segunda lengua en varias áreas: el uso del inglés en contextos nuevos; el surgimiento de nuevas literacidades; nuevos géneros textuales; nuevas identidades; y cambios en las pedagogías de perspectivas cognitivas del aprendizaje a perspectivas sociocognitivas (Warschauer, 2004). Este autor afirma que el aprendizaje de lenguas mediado por computadoras debería pasar a ser integrativo, no solo comunicativo, enfocándose tanto en la precisión y la fluidez como en la agencia. La agencia puede definirse como “(...) the satisfying power to take meaningful action and see the results of our decisions and choices” (Murray 1997 en Warschauer 2004, p. 12). Para lograr esto, los estudiantes deben ser guiados para hacer ejercicio de su agencia (Warschauer, 2004). En la era digital, los docentes se convierten en el “humanware” (Warschauer & Meskill 2000, p. 316), responsables de planificar, diseñar, implementar y evaluar las actividades educativas.

Investigaciones sobre nuevas tecnologías e identidad demuestran que a través de actividades online como la comunicación a través de mensajes (Lewis y Fabos, 2005), la creación de narrativas digitales (storytelling) (Skinner y Hagood, 2008), la creación de blogs y de videos musicales (Simpson y Gresswell, 2012) entre otras, los estudiantes tanto de L1 como de L2 crean nuevas identidades para comunicarse con diferentes audiencias y de acuerdo al propósito y al medio de comunicación. Al crear estas nuevas identidades, estos alumnos demuestran un

conocimiento de la L1 o la L2 que no suele ser evidente en los contextos educativos tradicionales.

Sundqvist (2009) realizó una investigación sobre los efectos de lo que ella llama “Extramural English” (actividades que se realizan en inglés fuera del contexto escolar: leer libros, mirar TV y cine, jugar video juegos, usar internet y escuchar canciones) en la oralidad y la adquisición de vocabulario en alumnos de 15 y 16 años en Suecia. Los resultados obtenidos mostraron que los alumnos que se involucran en estas actividades tienen mejor oralidad y uso del vocabulario, pero sobre todo es en esta última área donde las diferencias son más notorias.

En un estudio sobre aprendizajes informales de inglés a través de la web 2.0 de estudiantes universitarios en Francia, Toffoli y Socket (2010) descubrieron que los estudiantes están expuestos a una mayor cantidad de insumos lingüísticos en inglés a través de series de TV y comedias que ven semanalmente simplemente por placer. En cuanto a la lectura, estos estudiantes se dedican más que nada a leer publicaciones en redes sociales (Facebook y Myspace) de otros hablantes no-nativos de inglés principalmente. En relación a estas prácticas, la actividad de escritura en la que más se involucran es la de responder a otras publicaciones en Facebook de hablantes nativos y no-nativos de inglés (responder y reaccionar) y, en menor medida a actualizar sus perfiles (iniciar) (Toffoli y Socket, 2010). Finalmente, pocos estudiantes se involucran en interacciones orales usando la web (ej.: uso de videoconferencias). En su discusión de los resultados los autores proponen sugerencias pedagógicas, en primer lugar, promover los usos informales de inglés, que los estudiantes compartan sus estrategias de aprendizaje en esos contextos y los profesores sugieran otras, usar blogs y mensajes para comunicarse con otras clases, así como trabajar en clase con ejemplos de blogs y foros, y que los estudiantes enseñen a otros que no saben cómo usar estos recursos web.

En otro estudio de carácter descriptivo realizado por Corpas (2016) con estudiantes de secundaria básica en España, los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes españoles no se involucra en prácticas informales de aprendizaje de inglés (mirar TV, autoaprendizaje de inglés con medios audiovisuales, uso de recursos multimedia, leer libros o revistas, hablar con

amigos y familiares o navegar en internet). Sin embargo, el 57% de ellos sí escucha canciones en inglés siempre o casi siempre. La autora concluye que estos resultados pueden explicarse por diversos motivos: 1) para estos estudiantes el inglés es solo una asignatura más, 2) no son conscientes de las oportunidades de aprendizaje que estos recursos proporcionan, 3) obstáculos para acceder a estos recursos en inglés (ej.: la escasez de películas en la TV en su versión original) (Corpas, 2016). Por otro lado, en aquellos estudiantes que sí realizan algunas de estas actividades existe una correlación positiva entre ellas y los efectos en los aprendizajes (con respecto a los objetivos curriculares). La autora menciona las siguientes correlaciones: la capacidad de comunicarse está relacionada con el uso frecuente de internet (navegar), leer de forma comprensiva y autónoma tiene una correlación positiva con escuchar música en inglés, reflexionar sobre los procesos de aprendizaje está relacionado positivamente con escuchar música en inglés y el autoaprendizaje con medios audiovisuales, y finalmente, apreciar y reaccionar ante los usos imaginativos y creativos en la L2 se correlaciona positivamente con el autoaprendizaje con medios audiovisuales (Corpas, 2016).

En un contexto más cercano, Cole y Vanderplank (2016) compararon los niveles de proficiencia en inglés de dos grupos de estudiantes preuniversitarios y universitarios (entre 18 y 24 años) en dos capitales estatales en Brasil: un primer grupo de alumnos que habían estudiado inglés en escuelas de lenguas por lo menos durante 4 años y el otro grupo lo conformaron aprendices de inglés totalmente autodidactas sin instrucción formal en la L2 (o menor a un año). A través de tests lingüísticos, y el análisis de las historias de aprendizaje, sus creencias y motivaciones, los autores llegaron a los siguientes resultados: 1) los aprendices autodidactas adultos logran altos niveles de proficiencia; 2) los aprendices autodidactas se enfocan más en la práctica receptiva que en la productiva e inicialmente pasan por un período de silencio antes de comenzar a hablar; 3) la simplificación de la L2 y la interferencia de la L1 se da más en los aprendices que aprenden en clases, los autores argumentan que esto puede deberse al reforzamiento del ‘dialecto del aprendiz’ (Postovsky, 1974 y Belasco 1971 en Cole y Vanderplank, 2016); 4) los aprendices autodidactas logran una mayor

comprensión de los aspectos sutiles (o matices) de un texto; 5) los dos aspectos anteriores (3 y 4) junto al hecho de que la fosilización de errores se da más en aprendices que asisten a clases podrían explicar por qué este último grupo de estudiantes llegan a una meseta en sus aprendizajes al llegar al nivel intermedio; 6) este estudio sugiere que el aprendizaje de una L1 no es tan diferente del de una L2 (como se había supuesto hasta ahora) cuando el aprendizaje de la otra lengua se da de manera naturalista como es el caso de los aprendices autodidactas de inglés (Cole y Vanderplank, 2016).

1. 4. Metodología

1. 4. 1. Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en un liceo público del interior de Uruguay. El liceo cuenta con tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. En los turnos matutino y vespertino se imparte el Plan 2006 de Bachillerato para cuarto, quinto y sexto año de Educación Secundaria, en el turno nocturno se imparten los cursos de primero a sexto año para alumnos extra-edad o con condicionamientos laborales.

La población de esta investigación incluye a los alumnos de quinto año de los turnos matutino y vespertino porque representan a la población típica de un liceo de Bachillerato, es decir, son alumnos que han tenido trayectorias estudiantiles sin mayores interrupciones. Los alumnos de este grado tienen entre dieciséis y dieciocho años. La elección del quinto grado se realizó teniendo en cuenta que los alumnos de cuarto grado tienen un año menos de experiencia liceal y podrían tener dificultades a la hora de brindar la información que requerían las técnicas de investigación planeadas. Es necesario reconocer que la anticipación de este problema se basó solamente en mi experiencia docente con alumnos de estas edades. En cuanto a esto, la elección natural hubiera sido investigar a la población de sexto año, pero teniendo en cuenta que la información obtenida en las primeras etapas del trabajo de campo me llevaría a proponer otros instrumentos para la

recolección de información y que los alumnos de sexto año terminarían el liceo en noviembre (dejando de concurrir a clases incluso un poco antes), decidí que realizaría la investigación en quinto año.

En primer lugar, se solicitó el permiso al Consejo de Educación Secundaria (CES) a través de la Inspección de Inglés (Anexo 1). Paralelamente se le comunicó al Director del liceo la intención de realizar la investigación (Anexo 2) y se establecieron las comunicaciones con los profesores de Inglés de 5° año, de los cuales tres aceptaron participar. Luego de recibir la aprobación del CES, se entregó un consentimiento informado para que los mayores responsables autorizaran la participación de los alumnos de 5° ya que los estudiantes eran menores de edad (Anexo 3); de esta manera se tuvieron los cuidados éticos necesarios para una investigación que involucra a adolescentes, manteniéndose la confidencialidad sobre la identidad del liceo, los alumnos y los profesores que participaron.

1. 4. 2. Método y técnicas.

Esta investigación es de tipo cualitativo, el método elegido es el estudio de casos. La razón para utilizar el estudio de casos se debe a que la intención de esta investigación es conocer lo particular sin olvidar el contexto (Álvarez y San Fabián, 2012). Otra razón para esta elección es el hecho de que la realidad a investigar es un fenómeno complejo en el cual los procesos internos y sus contradicciones pueden estar invisibilizados por la cotidianidad (Álvarez y San Fabián, 2012).

Para comprender una realidad compleja es necesario contar con información de diferentes fuentes, a través de diversas técnicas y aplicar la estrategia de triangulación. Para esta investigación se realizó una triangulación de método cotejando la información recogida a través de diversas técnicas, triangulación de sujetos al comparar y contrastar sus puntos de vista, y triangulación de espacios y tiempos (Álvarez y San Fabián, 2012). Las técnicas usadas fueron: un

cuestionario, entrevistas, encuesta de Facebook, grupo focal y diario de aprendizaje.

Para lograr una primera aproximación al contexto a investigar y seleccionar los casos, se realizó un análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través de un cuestionario a toda la población objetivo. Por lo tanto, el primer paso fue proponerles un cuestionario (Anexo 4) a los alumnos de los profesores de inglés que aceptaron participar en la investigación (122 alumnos). Es necesario aclarar que el cuestionario se propuso en octubre cuando los alumnos comenzaban con el período de parciales durante el cual dejan de asistir a clases y solo concurren a las horas en que tienen parcial.

El cuestionario buscaba indagar sobre los siguientes aspectos: las experiencias de aprendizaje y de contacto con el inglés y los tipos de prácticas en las que se involucran los alumnos de Bachillerato usando inglés fuera del aula. Se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas del cuestionario. Un tercer objetivo era identificar a los alumnos que no tuvieran experiencias significativas de aprendizajes de inglés a través de clases particulares (se consideró experiencia significativa, que podía actuar como una variable de peso en los aprendizajes de inglés, el haber asistido por más de un año a clases particulares) o permanencia prolongada en algún país de habla inglesa (estadías de más de un mes) y que eran considerados buenos o muy buenos alumnos por sus docentes de Inglés. Con estos alumnos se realizaron los estudios de casos.

Para propiciar el éxito de la investigación, al seleccionar a los alumnos para los estudios de casos se tuvo en cuenta el interés de los mismos en continuar participando de la investigación, que a su vez contribuiría a establecer una buena relación entre los sujetos investigados y la investigadora (Álvarez y San Fabián, 2012).

A partir de esta preselección se entrevistó de manera breve a sus profesores de Inglés (Anexo 5) para saber si su desempeño en la asignatura era bueno. En base a esta información se seleccionaron 10 alumnos que finalmente fueron 4 varones y 6 chicas.

El siguiente paso fue entrevistar a las profesoras adscriptas de los 10 alumnos para obtener la información de contacto de cada alumno e información básica sobre sus trayectorias liceales (Anexo 6). En un caso, una de las profesoras adscriptas prefirió no hacer la entrevista, pero me dio acceso a la información de un formulario de información personal que se completa en el liceo al momento de la inscripción de los alumnos.

Teniendo los datos de contacto comencé a comunicarme por mensaje de texto con los 10 alumnos que había seleccionado, pero no logré hacerlo con todos, por lo tanto, decidí comunicarme a través de mensaje privado por Messenger para saber si seguían interesados en participar de la investigación. Como el contacto a través de Messenger me resultó más efectivo les envié una encuesta de Facebook (Anexo 7). El objetivo de la encuesta era recoger información sobre las percepciones de los estudiantes sobre el idioma inglés y su aprendizaje, sus opiniones sobre lo que es tener un buen inglés, sus estrategias de aprendizaje y profundizar sobre las actividades que realizan usando el inglés fuera del liceo. Nueve de los diez alumnos respondieron la encuesta. Se extrajeron datos cuantitativos y cualitativos de la misma.

Al mismo tiempo comencé a realizar las entrevistas grabadas con los profesores de Inglés (3) de los 10 alumnos. El objetivo de las entrevistas era saber qué nivel de manejo de la L2 tenían estos alumnos; para poder interpretar la información brindada sobre los alumnos y sus conocimientos de la L2 también se consultó a los profesores sobre sus opiniones sobre el aprendizaje de inglés así como sobre la enseñanza y la evaluación de esta L2 en el contexto educativo liceal y a nivel general (Anexo 8).

Posteriormente, se les entregó un diario en formato papel a los nueve alumnos que aún seguían participando de la investigación. El objetivo del diario era ahondar en las prácticas de contacto con el inglés que realizan los alumnos fuera del aula y en las estrategias que usan para solucionar las dificultades que se les presentan (Anexo 9). Los alumnos tuvieron el diario un promedio de cinco meses. Al final de este período pude recolectar cinco de los nueve diarios (no logré comunicarme con dos de los alumnos y otros dos lo habían perdido).

Finalmente, y como no había realizado una entrevista presencial con los alumnos decidí proponerles realizar un grupo focal (Anexo 10) en el momento en que me entregaran los diarios. Logré organizar un grupo con tres alumnos (dos varones y una chica) y otro con dos alumnas. El objetivo del grupo focal era recolectar información sobre experiencias positivas y negativas en el aprendizaje de inglés tanto dentro como fuera del aula.

En la siguiente tabla se presenta información básica sobre los nueve alumnos y cómo se identificará a los mismos en el análisis.

Identificación	Sexo	Edad	Orientación de Bachillerato	Profesor de Inglés
JC	Masculino	16	Científico	PM
F	Masculino	17	Científico	PM
A	Femenino	17	Biológico	PA
JF	Femenino	18	Biológico	PA
P	Masculino	16	Biológico	PA
S	Femenino	17	Biológico	PMA
L	Femenino	16	Biológico	PMA
JB	Masculino	17	Biológico	PA
C	Femenino	16	Humanístico	PMA

Tabla 1. Identificación de los estudiantes participantes de los estudios de caso.

1. 5. Organización del texto

A continuación, se realizará el desarrollo de la tesis que incluye el marco teórico y el análisis y la discusión de los datos para luego presentar las conclusiones.

Dentro del marco teórico se verán las ideas usadas en esta investigación sobre los siguientes temas: el concepto de segunda lengua (L2), las diferencias entre aprendizaje y adquisición de una L2, qué implica saber una L2 y cómo se evalúa este conocimiento, la relación entre identidad y aprendizaje de una L2, el concepto de inversión en el aprendizaje, la relación entre agencia y autonomía, el concepto del buen aprendiz de L2 (BAL2), la relación entre agencia y las estrategias de aprendizaje, las TIC y los aprendizajes de inglés, y los aprendizajes de inglés más allá del aula.

Durante el análisis y la discusión se analizarán primero los datos de los aprendizajes de inglés más allá del aula de los estudiantes de Bachillerato y luego los estudios de casos de los BAL2 desde la perspectiva de los estudiantes y la relación entre sus opiniones y las de sus docentes de Inglés.

Finalmente, en las conclusiones se presentarán ideas y sugerencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de inglés dentro y fuera del aula, se redefinirán algunos conceptos y se propondrán nuevas líneas de investigación para el futuro.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2 .1. Concepto de segunda lengua (L2)

Es necesario aclarar a qué nos referimos en este trabajo cuando hablamos de segunda lengua y específicamente por qué hablamos del inglés como segunda lengua en el contexto a ser investigado. De acuerdo a Gabbiani (2012) las diferencias entre una L2 (segunda lengua) o una LExt (lengua extranjera) no tienen que ver con el grado del dominio de las estructuras lingüísticas de la lengua sino con el grado de conocimiento y participación de la otra cultura. Desde este punto de vista es la relación que el usuario establece con los valores de la cultura de la otra lengua lo que define si se está frente a una L2 o una LExt.

Haciendo referencia a las diferencias en los contextos de aprendizajes de una L2 y de una LExt, Longcope (2009) aclara que el contexto no solo se refiere al ambiente donde se producen dichos aprendizajes, por ejemplo, el “aprendizaje en clase” y el “aprendizaje en la calle” (Gabbiani, 2012), sino que se refiere principalmente a la relación que el aprendiz establece con ese ambiente y con las conductas que desarrolla en el mismo. Esto significa que dos alumnos en la misma clase pueden responder de maneras muy distintas al mismo contexto en el que se encuentran: uno puede interactuar de manera activa con la otra lengua (L2) mientras que el otro puede responder de manera pasiva limitándose a participar solo bajo determinadas circunstancias (LExt.).

Como uno de los objetivos de esta investigación es analizar las relaciones que establecen los alumnos de Bachillerato de Secundaria con el inglés fuera del aula, en este trabajo se usará el término L2 en lugar de LExt ya que se analizará cómo las relaciones que se establecen con la otra lengua se manifiestan en conductas y

las características del ambiente en que se dan esas conductas serán analizadas en la medida en que nos faciliten la comprensión de dichas relaciones.

2. 2. Aprendizaje vs adquisición de segundas lenguas

Las diferencias establecidas por Krashen (1981) entre aprendizaje y adquisición resultan muy útiles a la hora de explicar ciertos fenómenos que se observan en los procesos de aprendizajes de una L2 y en las diferencias en el uso de la misma por parte de los aprendices. Este autor sostiene que,

[Language acquisition] requires meaningful interaction in the target language--natural communication--in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (Krashen 1981, p. 1)

Por lo tanto, quienes adquieren una lengua no tienen una consciencia clara de las reglas que aplican en el uso de la lengua y se guían principalmente por su propio sentido de gramaticalidad (Krashen, 1981). Por otro lado, quienes aprenden (conscientemente) una lengua lo hacen a través de la presentación explícita de las reglas gramaticales y se basan en la corrección de errores. Este proceso consciente de monitoreo en el uso de la lengua necesita determinadas condiciones para ser efectivo: el usuario debe conocer las reglas, tener el tiempo suficiente para aplicarlas y además debe estar enfocado en la corrección de sus producciones; sin embargo, estas tres condiciones difícilmente se den al mismo tiempo y eso puede explicar las diferencias en los aprendizajes de la L2 (Krashen, 1981).

Partiremos entonces de la hipótesis de que quienes se comunican efectivamente en una L2 han adquirido la L2 o hacen un uso óptimo del proceso de monitoreo.

2. 3. Saber una L2

En esta sección veremos qué significa saber una L2 en el marco de esta investigación, para ello se utilizará el concepto de capacidad lingüístico-comunicativa de Bachman (1990) y el concepto de proficiencia de Scaramucci (2000) y Baffi Bonvino (2010).

2. 3. 1. Capacidad lingüístico-comunicativa

La manera en la que definamos qué es saber una L2 estará necesariamente basada en nuestras concepciones sobre el lenguaje. Por lo tanto, la noción sobre qué es usar una L2 de manera efectiva ha ido cambiando conjuntamente con las investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje.

En esta investigación se usará el concepto de capacidad lingüístico-comunicativa de Bachman (1990 en Scaramucci, 2000) en el cual se distinguen tres componentes: la competencia lingüística (subdividida en competencia gramatical, textual, ilocutoria y sociolingüística), la competencia estratégica (que incluye los componentes de evaluación, planificación y ejecución) y los mecanismos psicofisiológicos que involucran la distinción entre los canales visuales y auditivos por un lado, y las habilidades productivas y receptoras por otro. Desde esta perspectiva la habilidad para usar una L2 se considera como un proceso y no como un producto estable (Baffi Bonvino, 2010).

2. 3. 2 ¿Proficiencia o proficiencias? ¿Quién la define y cómo se evalúa?

En relación al término proficiencia, Scaramucci (en Baffi Bonvino, 2010, p. 32) afirma que es necesario,

(...) substituir o termo competência comunicativa por capacidade linguístico-comunicativa (...) o termo capacidade linguístico-comunicativa inclui aspectos estruturais ou linguísticos e aspectos da comunicação, assim como a noção capacidade de uso, e que

proficiência seria o termo mais adequado para designar essa capacidade de usar a competencia.

Por lo tanto, la proficiencia se refiere a la puesta en práctica de la capacidad lingüístico-comunicativa en un determinado contexto comunicativo, por ello se puede hablar de proficiencias en cuanto que el grado de desenvolvimiento del usuario de la L2 puede variar dependiendo de la situación del uso de la lengua a la que se enfrenta (Scaramucci, 2000).

2. 3. 3. Evaluación de los aprendizajes de una L2

El término proficiencia se refiere al uso futuro de la L2 (lo que el usuario será capaz de hacer con esa L2 cuando necesite usarla), por lo tanto, los objetivos de la evaluación de la proficiencia deben estar de acuerdo con las situaciones comunicativas a las que pueda enfrentarse el usuario de la L2 en el futuro. Retomando las ideas de varios autores (Savignon, 1983; Fulcher, 1997; Scaramucci, 2000 y McNamara, 2000), Baffi Bonvino (2010, p. 33) afirma que “A avaliação de proficiência é motivada com base nas necessidades reais de uso da língua enfrentadas pelo indivíduo após a realização desse tipo de avaliação”.

Es esta acepción del término proficiencia la que se utilizará para el análisis de los datos; sin embargo es necesario recordar que la población investigada está constituida por alumnos de un liceo público y los objetivos de aprendizaje del inglés en este contexto están basados en el Marco Común Europeo para las Lenguas (según los programas oficiales de la asignatura Inglés), por lo tanto es razonable esperar que las evaluaciones de los aprendizajes que realizan los docentes estén basadas en los lineamientos de ese marco de referencia. Sin embargo, como no existen hasta el momento evaluaciones nacionales de los aprendizajes de inglés de alumnos de Bachillerato en la educación pública secundaria ni pruebas institucionales (por liceo) de estos aprendizajes, es seguro afirmar que cada docente interpreta de manera personal los lineamientos propuestos por los programas. Como además los programas de la asignatura están propuestos a modo de lineamientos, los docentes son libres de decidir en cierta

medida los contenidos de enseñanza, la metodología de enseñanza, los recursos que utilizan para enseñar, y los instrumentos de evaluación (si bien algunos de ellos están pautados por la inspección de Inglés para realizarse durante cada curso). Los docentes también deciden qué evaluar y qué peso darle a cada uno de los elementos que evalúan. Será necesario entonces aclarar en cada caso en qué modelo de proficiencia se basan los docentes participantes de esta investigación y qué modelo de aprendiz de L2 desean promover (o manifiestan que desean promover) de acuerdo a cómo priorizan los contenidos de enseñanza y cómo los evalúan.

De aquí surge una de las limitaciones de esta investigación: los estudiantes participantes en los estudios de casos considerados como ‘buenos alumnos de L2’ fueron seleccionados en base a las percepciones de sus docentes como tales; si bien se tuvo en cuenta su desempeño académico en inglés en años anteriores (las calificaciones con las que aprobaron la asignatura), ese desempeño sigue estando sujeto a los modelos de proficiencia y evaluación de sus anteriores docentes. Sin embargo, lo que es una limitación en términos de investigación puede ser una fortaleza en términos pedagógicos ya que existe la posibilidad de que la subjetividad a la hora de evaluar los aprendizajes de la L2 traiga consigo el beneficio de evaluar otros aspectos importantes en el proceso de aprendizaje de esa L2 y también en el proceso de aprendizaje general y para la vida, por ejemplo: la actitud hacia el aprendizaje en general y en especial el aprendizaje de la L2, competencias como la cooperación, la creatividad, el compromiso, el uso de TIC para el aprendizaje, resolución de problemas, etc. Como veremos en el análisis de las entrevistas realizadas a las docentes participantes (para entender sus modelos del ‘buen aprendiz de L2’), existen en la práctica pedagógica contenidos de enseñanza que no se relacionan estrictamente con la L2 y que explican a su vez los modelos de evaluación que utilizan los docentes de Inglés y por consiguiente sus instrumentos de evaluación.

2. 4. Identidad y aprendizaje de una L2

El lenguaje no es simplemente un medio de comunicación también es un medio de autoconstrucción personal a través del cual el hablante va definiendo su identidad. Lo mismo sucede con una L2, en la medida en que el aprendiz de una L2 accede a nuevos significados de la cultura de la L2 (C2) su identidad cambia y se redefine. Pero los obstáculos que se presentan en la búsqueda del acceso a la C2 también afectan la identidad en la medida en que el aprendiz no es percibido como un hablante competente de la L2 o porque él mismo no se perciba como tal.

Siguiendo a Heller (1987), Norton (2013a) sostiene que las personas negocian sus identidades en y a través de diferentes lugares y momentos a través del lenguaje, y es éste el que les permite o impide el acceso a redes sociales y por lo tanto les otorga o les niega la oportunidad de hablar. Por lo tanto, el lenguaje no es un medio de comunicación neutral, tiene el poder de incluir o excluir y esto puede verse en situaciones cotidianas tanto dentro como fuera del contexto educativo. En una clase dada en un contexto educativo es difícil diferenciar entre los alumnos que no participan en clase por falta de interés de aquellos que no participan por haber pasado antes por experiencias negativas de participación, por ejemplo, por burlas de compañeros o por inflexibilidad docente ante los errores. Fuera del aula, y como se verá en el análisis de los datos, algunos aprendices más avanzados pueden usar la L2 como forma de excluir a otros, aunque solo sea por ‘bromear’ con amigos. La exclusión debido a o a través del lenguaje no solo afecta a los aprendices principiantes, también afecta a hablantes avanzados no-nativos de la L2, incluidos los docentes de la L2. En estos casos el inglés es usado para ‘callar al otro’ y alejarlo del acceso a recursos simbólicos que son valiosos para quien está siendo excluido. Es claro que estas prácticas de exclusión no afectan a todos de igual manera, la respuesta dependerá de cómo el usuario de la L2 ha construido su identidad como hablante no nativo.

Para Norton (2013a p. 45) la identidad se puede definir de acuerdo a,

(...) how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.

Si un usuario no nativo de una L2 ha establecido a través de sus experiencias una identidad fuerte como usuario de la L2, hará caso omiso de las experiencias negativas y continuará en la búsqueda de oportunidades que lo ayuden a seguir aprendiendo la L2. Estas oportunidades se pueden consolidar a través de ‘comunidades de prácticas’ (Lave y Wenger, 1991), espacios que permiten la participación en comunidades que propician ciertas prácticas, que a su vez favorecen los aprendizajes de una L2.

Sin embargo, deberíamos preguntarnos cuál es la razón por la que las personas deciden unirse a estas comunidades de práctica, ¿son las prácticas que se desarrollan en ellas las que impulsan a las personas a unirse y el aprendizaje de la L2 se da de manera incidental o por el contrario es el interés en aprender una L2 lo que lleva a las personas a participar de estas comunidades? Ambos casos son posibles, por ejemplo, si me uno a un foro online en inglés para aprender los trucos de mi videojuego favorito, el aprendizaje de inglés que obtenga a través de la interacción en el foro será incidental, si por otro lado me uno a un grupo de Facebook cuyo objetivo es practicar inglés y resolver dudas sobre su uso entonces lo que me lleva a participar es el aprendizaje del inglés en sí. De cualquiera de las dos maneras, los elementos que aparecen de manera transversal en estas situaciones son el interés en participar en la C2 y la acción que se desarrolla a través de la participación.

Para propiciar la participación en la C2 y luego la acción en ésta es necesario que esta participación sea percibida como un recurso valioso (Norton y Toohey, 2001). Que el aprendiz de una L2 reconozca que la participación y la acción en la comunidad de la L2 son beneficiosos de alguna manera también tendrá efectos en la identidad del aprendiz porque supone que éste no solo acepta que el lenguaje y la C2 pueden aportarle beneficios, sino que también está dispuesto a dejar entrar esa otra lengua y la cultura asociada a ella.

Otra explicación para comprender por qué las personas deciden aprender una L2 es el concepto de ‘comunidades imaginadas’ tal como lo proponen Kanno y Norton (2003). A través del poder de la imaginación una persona puede sentirse parte de una comunidad cuyas personas nunca conoció y de un lugar que nunca visitó. La idea de formar parte de una comunidad imaginada de hablantes de inglés cuya relación no es directa ni inmediata puede explicar por qué en un país como Uruguay, donde las oportunidades de contacto directo con hablantes de inglés son escasas, hay personas que deciden aprender ese idioma, aunque no haya un objetivo instrumental para hacerlo.

Pero el proceso de aprendizaje de una L2, en este caso el inglés, necesita también de una inversión de parte del aprendiz, una inversión de recursos intelectuales y sociales puestos al servicio del ingreso y la participación en la comunidad de la L2. A diferencia de lo que Norton y Toohey (2001) presentan en los estudios de casos de dos inmigrantes aprendices de inglés, el resultado de esta inversión puede no necesitar de una retroalimentación del hablante nativo de la L2. El aprendiz de una L2 puede hacer uso de sus recursos intelectuales y sociales para favorecer su interacción con usuarios de la L2 y mostrarse como un interlocutor ‘apreciado’ pero cuando el contacto con la L2 no es de forma directa como ocurre al ver una película, escuchar una canción o leer un libro en la L2, la inversión no necesita de una retroalimentación inmediata, pero puede entenderse como una manifestación del deseo de pertenecer a una comunidad imaginada.

Siguiendo a Norton y Toohey (2001 p. 312), “(...) learners are seen to appropriate the utterances of others in particular historical and cultural practices, situated in particular communities.” En el caso de los aprendices de inglés de esta investigación, las apropiaciones de la L2 se dan en gran medida a través de las prácticas en las que usan inglés fuera del aula, dichas prácticas son evidencia de que los aprendices buscan los modos de acceder a la C2. El deseo de acceder a los recursos materiales o simbólicos que están disponibles en la L2 puede tener el objetivo concreto de aprender la L2, pero también puede originarse por el interés en los productos culturales de la C2, por ejemplo, poder jugar juegos que solo están disponibles en inglés o cantar canciones en inglés del estilo musical

preferido. Por lo tanto, el aprendizaje de la L2 puede ser un objetivo en sí mismo o un medio para acceder a recursos valiosos, pero lo que está presente en ambos fenómenos es una intención que unida a la acción generan las condiciones para el aprendizaje de la L2.

2. 5. ¿Motivación o inversión?

Al hablar de intención en el apartado anterior es necesario entender a qué nos referimos cuando hablamos de la misma. Un tema al que se le ha dado mucha importancia en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es el tema de la motivación. La motivación para aprender una L2 se ha visto como un elemento clave para explicar las diferencias de aprendizajes. Sin embargo, Norton (2013a) afirma que la motivación no es suficiente para aprender una L2. Podemos encontrar personas que expresan un gran interés por aprender una L2 y sin embargo manifiestan que les resulta muy difícil aprenderla. ¿Cómo podemos explicar esto? Norton (2013a, p. 7) propone dos respuestas,

A learner may be a highly motivated language learner but may nevertheless have little investment in the language practices of a given classroom or community, which may, for example, be racist, sexist, elitist, or homophobic.

La motivación puede no ser suficiente para aprender una L2 si la comunidad de aprendizaje en la que está inmerso el aprendiz obstaculiza las posibilidades reales de participar en las prácticas promotoras de aprendizajes. Por ejemplo, si un aprendiz es ridiculizado en una clase por su pronunciación es muy probable que decida no hablar más en la L2, lo que no solo elimina la posibilidad de mejorar su pronunciación, sino que también lo posiciona ante dicha comunidad como desmotivado y por lo tanto único responsable de su falta de aprendizajes. Lo opuesto puede darse también, es decir, un alumno extremadamente motivado por el aprendizaje de la L2 que demuestre un alto grado de proficiencia puede ser excluido de las interacciones que ocurren en la clase debido a que sobresale entre

sus compañeros y por esto es considerado como extraño. Por supuesto y como se mencionó antes, no todos los aprendices reaccionan de la misma manera ante la exclusión, cuanto más segura está una persona de su identidad y de sus propósitos de aprendizaje menos susceptible será a las críticas, pero en aprendices adolescentes como los que participaron en esta investigación, la exclusión puede ser difícil de superar y puede por tanto afectar el aprendizaje de la L2 a largo plazo e incluso interrumpirlo para siempre.

La otra explicación que propone Norton (2013a) siguiendo a Talmy (2008) está relacionada con las expectativas de aprendizaje que tenga el aprendiz y si las mismas son consistentes con las prácticas de enseñanza de la L2.

Alternatively, the learner's expectations of good language teaching may not be consistent with the language practices promoted by the teacher in the classroom. The learner may therefore resist participating in the language practices of the classroom, with equally dire results. (Norton 2013a, p. 7)

De nuevo, un aprendiz puede estar muy motivado para aprender una L2, pero si los objetivos de aprendizaje de la comunidad de práctica en la que está inmerso para aprender la L2 (la clase) no coinciden con sus intereses y expectativas de aprendizaje es muy probable que pierda su motivación inicial y llegue incluso a abandonar el curso. En el contexto de un salón de clase, el alumno puede querer aprender a comunicarse de manera oral mientras que los objetivos del curso se enfocan al aprendizaje de lectura y escritura en la L2 o el curso puede tener un enfoque más gramatical de lo esperado por el aprendiz. En una comunidad de práctica menos estructurada, por ejemplo, un grupo de Facebook de aprendices de una L2, un participante puede querer conocer a otras personas a través de la L2 mientras que otros pueden estar enfocados en pulir su L2 (y las de los otros participantes al mismo tiempo) y resultar irritante con las correcciones que hace a los demás miembros. Este fenómeno puede explicar por qué un aprendiz muy motivado decide dejar un curso de L2 antes de su finalización.

En relación a las expectativas de los aprendices de una L2 también puede suceder que los objetivos de proficiencia en la L2 no coincidan con los tiempos necesarios

para llegar a la misma. Cuando las expectativas no son realistas en relación al tiempo dedicado al aprendizaje, un estudiante puede perder el entusiasmo inicial al no percibir el avance esperado en su capacidad de usar la L2.

En suma, la motivación por sí sola no puede explicar el éxito del aprendizaje de una L2. El aprendiz al querer adquirir los recursos simbólicos y materiales de la C2 que considera valiosos debe establecer algún tipo de relación para integrarse efectivamente a la comunidad imaginada. Entonces necesitamos otro constructo para explicar por qué los aprendices de una L2 logran diferentes niveles de proficiencia. Norton (2013b) utiliza el concepto de ‘inversión’ que se define como la relación que establece el aprendiz entre su deseo de aprender una L2 y su realización.

(...) the construct of investment signals the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it. (Norton, 2013b párr. 2)

El hecho de que la inversión en el aprendizaje de una L2 sea situada en un contexto y en un tiempo específico explica las diferentes etapas por las que puede pasar un aprendiz durante el largo proceso de aprendizaje de una L2, y puede por tanto explicar etapas de estancamiento y de grandes progresos en el aprendizaje. Cuando estos progresos son notorios para el aprendiz, también aumenta la autoevaluación de su capital cultural y poder social y por lo tanto mejora su evaluación de sí mismo y sus expectativas para el futuro, consecuentemente también se redefine su identidad imaginada como hablante de la L2 y su identidad global (Norton, 2013a).

La inversión en el aprendizaje de una L2 no es un factor individual, aislado del contexto sociocultural en el que vive el aprendiz, para que un aprendiz pueda invertir sus recursos personales (intelectuales, materiales, su tiempo) en el aprendizaje de la L2 debe tener acceso a los recursos materiales y simbólicos de la C2. El deseo de obtener los beneficios asociados a una L2 y a la C2 no es suficiente para aprender la L2 si no se tiene acceso a los recursos. Siguiendo a

West (1992), Norton (2103a, pp. 48-49) explica la relación entre el deseo de aprender una L2 y las posibilidades de acceso a la misma de la siguiente manera,

(...) I take the position that identity references desire – the desire for recognition, the desire for affiliation and the desire for security and safety. Such desires, West argues, cannot be separated from the distribution of material resources in society. People who have access to a wide range of resources in a society will have access to power and privilege, which will in turn influence how they understand their relationship to the world and their possibilities for the future.

Por lo tanto, la inversión en el aprendizaje de una L2 se construye entre el deseo de redefinir la propia identidad como participante de la C2 y usuario de su L2 y el acceso a los recursos producidos por la C2.

2. 6. Autonomía y agencia en los aprendizajes de una L2

En Little, Dam y Legenhausen (2017) se plantea un enfoque práctico para el desarrollo de la autonomía en los aprendizajes de una L2. El concepto de autonomía propuesto por estos autores tiene como base las ideas de los siguientes autores:

- 1) el aprendiz autónomo es capaz de controlar su propio aprendizaje (Holec, 1981 en Little et. al., 2017)
- 2) la importancia de transformar el ‘conocimiento en acción’ que traen los aprendices a la clase en ‘conocimiento escolar’ (Barnes, 1976 en Little et. al., 2017);
- 3) el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas (Breen, 1983, 1985; Breen y Candlin, 1980 en Little et. al., 2017);
- 4) la autonomía como una capacidad humana universal y una necesidad emocional (Deci, 1996 en Little et. al., 2017);
- 5) el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1987, 1978 en Little et. al., 2017);

6) el aporte de Lave (1988 en Little et. al., 2017) y Lave y Wenger (1991 en Little et. al., 2017) sobre la importancia de la dimensión social del aprendizaje.

Little et al. (2017) postulan que el desarrollo de la autonomía del aprendiz es un imperativo pedagógico porque todo aprendizaje exitoso se basa en la capacidad del aprendiz de comportarse autónomamente. Esta capacidad se aprende inicialmente fuera de la escuela y es responsabilidad de los profesores fomentarla para el aprendizaje de una L2. El desarrollo de la proficiencia en la L2 es inseparable del aprendizaje autónomo ya que éste involucra una capacidad individual pero también colectiva y se desarrolla en interacción y a través de la cooperación entre aprendices y profesores (Little et al., 2017). El aprendizaje de la L2 y el desarrollo de la autonomía van de la mano, ya que no es posible aprender una L2 sin tener algún grado de autonomía sobre lo que se está aprendiendo (sobre qué y cómo se aprende) y a su vez el aprendizaje gradual de la L2 brinda nuevas posibilidades para aprender autónomamente.

La idea de autonomía del aprendiz de una L2 expresada por Little et. al. puede ser útil en un contexto de clase, donde el docente utiliza el ímpetu autónomo que el alumno trae a la clase desde su experiencia de vida y lo encauza brindándole la posibilidad de elegir qué y cómo aprender, pero el profesor está allí al lado del estudiante como fuente directa de la L2 y como experto en el aprendizaje, pero ¿cómo se explica que aprendices de una L2 se lancen a la aventura de usar una L2 sin que nadie a su alrededor cumpla el rol de enseñante o asesor pedagógico? Se discutirá a continuación la idea de autonomía propuesta por Benson, otro autor referente en el tema dentro del campo de los aprendizajes de una L2.

El concepto de autonomía en los aprendizajes de Benson (2013) parte de la idea de que el aprendizaje y la enseñanza son dos fenómenos distintos, la enseñanza contribuye al aprendizaje, pero al final los individuos son los agentes de su propio aprendizaje.

Benson (2013, p. 3) define la autonomía de la siguiente manera,

(...) learner autonomy is an attribute or capacity of the learner – analogous to, and possibly a component of, personal autonomy

(Benson 2008) – that must be developed and sustained over time through the conscious efforts of the learner.

En otras palabras, este autor afirma que la autonomía puede definirse como la capacidad de controlar el propio aprendizaje (Benson 2011, 2013). Para explicar cómo puede integrarse esta definición al aprendizaje, el autor describe los dos términos claves de su definición: capacidad y control. Para Benson la capacidad se refiere a una potencialidad, a lo que el aprendiz es capaz de hacer (en base a las destrezas y conocimientos que ya tiene) de acuerdo a sus deseos y a la libertad que posee (en cuanto al acceso a recursos materiales, y a su realidad social y psicológica) (Holec 1998 en Benson 2013). La autonomía en el aprendizaje es posible cuando el aprendiz tiene los conocimientos suficientes sobre la L2 y sobre técnicas de estudios para realizar una tarea específica en la L2 (habilidad), la intención de aprender la L2 (deseo) y las condiciones personales y sociales le permiten tener control sobre lo que desea aprender (libertad). Cuanto mayor sea cada uno de estos elementos (habilidad, deseo y libertad) mayores serán las posibilidades de autonomía que tiene el aprendiz (Benson, 2013).

En cuanto al término control, Benson argumenta que un aprendiz puede controlar su aprendizaje si puede decidir sobre ‘qué’, ‘cómo’, ‘dónde’, ‘cuándo’ y ‘cuánto’ aprender y estas decisiones se refieren a la planificación del aprendizaje y a la elección de los procesos cognitivos que se pondrán en práctica y de los contenidos que se desean aprender. De este modo, cuanto más control pueda ejercer el aprendiz sobre cada uno de estos elementos mayor será su autonomía (Benson, 2013).

Pero, aunque una persona tenga la capacidad de aprender de manera autónoma y tenga el control sobre las condiciones de aprendizajes, no siempre esto se manifiesta en una acción concreta de aprendizaje de una L2 de manera autónoma o independiente. En cuanto al control sobre las condiciones de aprendizaje, los alumnos participantes de esta investigación comparten situaciones de aprendizaje en aula similares (similares posibilidades de control sobre sus aprendizajes) y

todos tienen similares posibilidades de acceso a la L2 fuera del aula¹ (libertad, tal como la define Benson (2013)); sin embargo, sus usos del inglés (acciones) fuera del aula son diferentes. Podríamos suponer entonces que las diferencias en sus acciones con la L2 se deben a diferencias en sus capacidades, pero como veremos en el análisis de los estudios de casos no todos los alumnos tienen el mismo grado de habilidades, tal como la define Benson (2013), lo que nos deja solo el deseo de aprender una L2 o interactuar a través de ella como único elemento que explique sus prácticas en la L2, pero el deseo de usar la L2 es solo una potencialidad si no se actúa de acuerdo al mismo.

Entonces necesitamos un constructo que relacione el deseo y la potencialidad con la acción; para ello utilizaré el concepto de agencia propuesto por Van Lier (2010, p. 3) “I define agency in the final analysis as movement, a change of state or direction, or even a lack of movement where movement is expected”. Para Van Lier (2010) la autonomía, la motivación y la inversión son productos o manifestaciones de la agencia.

La agencia de una persona está estrechamente conectada con su identidad y explica cómo lo individual se relaciona con lo social,

(...) agency is also closely connected to identity, and this emphasizes the social and dialogical side of agency: it depends not only on the individual, but also on the environment (Van Lier, 2010, p. 5).

La puesta en acción de la agencia en el aprendizaje depende de que el ambiente permita diversas manifestaciones de la agencia que pueden ser más individuales o más sociales, más o menos creativas (Van Lier, 2010); por eso hay aprendices que sacan más provecho en situaciones tradicionales de aprendizaje de una L2 y otros que lo hacen fuera del aula, algunos usan recursos más clásicos y otros descubren nuevos modos de aprender.

¹ Principales Resultados Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación. 2016. INE y AGESIC, Uruguay.

En contextos educativos las agencias de los estudiantes pueden aflorar cuando estos tienen oportunidades de hacer elecciones y de trabajar como miembros de una comunidad de aprendizaje en proyectos desafiantes (Allwright y Hanks, 2009 en Van Lier, 2010). Ushioda (2011) por su parte afirma que para promover la agencia de los alumnos los profesores deben crear oportunidades para que los alumnos ‘hablen por sí mismos’ como personas, expresando sus intereses e identidades a través de la L2 como individuos y no solo como aprendices de esa L2.

(...) to the extent that we encourage and create opportunities for them to ‘speak as themselves’ and engage and express their own preferred meanings, interests and identities through the medium of the target language; the more likely that students will feel involved and motivated to communicate and thus to engage themselves in the process of learning and using the language (Ushioda, 2011, p. 17).

El concepto de ‘identidad transportable’ (Richards, 2006 en Ushioda, 2011), es decir todo lo que el alumno es además de ser aprendiz de una L2 (fanático/a de un deporte, de un artista o de un juego, músico/a, hijo/a, amigo/a, adolescente, milenial, etc.), nos ayuda además a interpretar cómo los intereses, la autonomía y la inversión personal se relacionan con la agencia.

Engaging students’ transportable identities (e.g. as football fan, amateur photographer, art lover, film buff) can stimulate a much higher level of personal involvement, effort and investment from them than traditional teacher-student talk, where students are invariably positioned as language learners who are merely practising or demonstrating knowledge of the language, rather than expressing their identities and speaking as themselves through the language (Ushioda, 2011 p. 16).

2. 7. El buen aprendiz de L2 (BAL2)

¿Cómo se define un buen aprendiz de segundas lenguas (BAL2)? ¿Qué factores colaboran para que una persona sea un BAL2? ¿Es generalizable esa definición o existen tantos buenos aprendices de lenguas como personas satisfechas con su

nivel de la segunda lengua? En el marco de esta investigación el BAL2 es una persona que reconoce el valor de una L2 y los beneficios del aprendizaje de la misma y que invierte los recursos a su disposición (materiales, intelectuales, sociales) para participar en la C2. Esta participación depende de la identidad del aprendiz y de su agencia. Como consecuencia, el grado y el tipo de comprensión de la L2 que busque el aprendiz determinarán su concepto de dominio de la L2 y por lo tanto sus metas de aprendizaje. Es decir, si un aprendiz de una L2 desea entender las letras de las canciones en la L2 que le gustan puede abocarse a desarrollar su capacidad auditiva, a aprender la pronunciación, léxico y sintaxis, etc. de la L2 solo para poder comprender las canciones; si por otro lado, el aprendiz busca una mayor comprensión no solo de la L2 sino también de su cultura, se dedicará a aprender cómo hablar, leer, y escribir en la L2, además de aprender los aspectos culturales que caracterizan (o que el aprendiz considera que caracterizan) a los usuarios de la L2. Si, por otro lado, el aprendiz desea que su identidad como usuario de otra lengua no se reconozca entonces tratará de que su uso del L2 (en especial su pronunciación) sea lo más cercano al de un hablante nativo.

Si coincidimos con Norton y Toohey (2001) que para abordar el tema del buen aprendiz de una L2 debemos tomar en cuenta no solo lo que tiene origen en el aprendiz sino también cómo se perciben sus acciones en una determinada comunidad, podemos entender por qué un aprendiz de L2 que pase por hablante nativo de esa L2 puede ser altamente apreciado en algunas comunidades y considerado como una especie de ‘traidor de sus orígenes’ en otras.

We argue for approaches to good language learning that focus not only on learners’ internal characteristics, learning strategies, or linguistic outputs but also on the reception of their actions in particular sociocultural communities. (Norton y Toohey, 2001, p. 308)

La idea de estas autoras de que para entender qué es un buen aprendiz de L2 no solo se debe atender a lo ‘generado’ por el aprendiz (el control de las formas lingüísticas significados, estrategias) sino también a cómo es percibido (o

recibido) en una comunidad particular también es aplicable a una clase, considerando una clase como un tipo particular de comunidad de práctica con características específicas y reglas propias, siendo lo percibido o recibido la evaluación que se realiza del aprendizaje de una L2 tanto por el docente como por los otros estudiantes. Por eso las concepciones sobre el buen aprendiz de L2 de las profesoras en esta investigación es importante; quedará para un futuro estudio indagar las opiniones de los compañeros de los alumnos identificados como buenos aprendices de L2 por sus profesores.

En esta investigación se propone un concepto de BAL2 que no puede acotarse en una definición acabada y fija, sino que se entiende como un proceso dinámico donde interactúan varios factores (la valoración de la L2 y la C2, la inversión en el aprendizaje de la L2 y la participación en la C2) tendientes a disminuir las diferencias entre lo que ‘el aprendiz hace con la L2’ y cómo es percibido eso que hace.

2. 8. La relación entre agencia y estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje de una L2 suelen considerarse como procesos internos y personales que ponen en práctica los aprendices para solucionar los problemas que se les presentan en su camino de aprendizaje. Pero como se ha puesto de manifiesto en este trabajo, el fenómeno del aprendizaje en general y en especial el de una L2 no puede entenderse sin tomar en cuenta los aspectos socioculturales en los que los que están inmersos los individuos que aprenden. Como veremos en el análisis de los estudios de casos, hay alumnos que son muy conscientes de las estrategias que usan para aprender una L2 y otros que necesitan la guía de sus docentes para aprenderlas.

Para Gao y Zhang (2011) el análisis de las estrategias de aprendizaje de una lengua que pone en práctica el aprendiz puede revelar la interacción de su agencia con la estructura social en la que vive y cómo este aprendizaje estratégico se produce mediante la interacción. La agencia es el punto de origen tanto para el desarrollo de la autonomía como para los esfuerzos estratégicos para el

aprendizaje (Benson, 2007 en Gao y Zhang, 2011) y estas conductas estratégicas son el ejercicio de la agencia para acceder a estructuras de poder y a alternativas culturales (Oxford, 2003 en Gao y Zhang, 2011).

Consideraré las estrategias que usan los estudiantes de esta investigación como puestas en práctica de sus agencias, es decir como ejemplos de la agencia en acción.

2. 9. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los aprendizajes de inglés

En esta sección desarrollaré la idea de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como propiciamientos (Menezes, 2010, 2011) o potenciadores de aprendizajes de inglés. Menezes toma la perspectiva ecológica de Van Lier (2000, 2004) para entender los aprendizajes de una L2. Desde esta perspectiva el propiciamiento es aquello que está disponible cuando interactuamos con el mundo físico y social y que tiene potencial para generar acción (Van Lier, 2004 en Menezes, 2010). Para estos autores el propiciamiento no se da por alguna característica del ambiente sino por la relación que establece la persona con ese ambiente, “language affordances, whether ’natural or cultural, direct or indirect are relations of possibility among language users” (Van Lier, 2004, p. 95).

En el área de aprendizaje de una lengua, el surgimiento de significados se da a través de procesos de percepción, interpretación y acción, ‘Usamos a língua para agir no mundo, para perceber e para interpretar as ações sociais da linguagem em nossa volta” (Menezes, 2009 p. 3). Percibimos, interpretamos y actuamos sobre el mundo físico y social a través del lenguaje, en este sentido las personas viven en un nicho, un ambiente mediado por el lenguaje (Van Lier, 2004). Es decir, para ‘sobrevivir’ en este nicho nos vemos obligados a interactuar con el ambiente a través del lenguaje.

En el mundo actual y en particular en Uruguay, el inglés está por doquier en el ambiente, en productos culturales a los que queremos acceder (películas, series de TV, música), en redes sociales a las que queremos pertenecer (Facebook, blogs,

Instagram, Twitter, Youtube, etc.) y a través de oportunidades educativas, laborales y económicas que deseamos tener (Linkedn, MOOCs, páginas webs, etc.). Los aprendices uruguayos están en un hábitat que les ofrece oportunidades de estar en contacto con el inglés, “(...) English language learners must belong to a habitat where they can find language affordances” (Menezes, 2011, p. 64).

En contextos donde el inglés no es necesario para la mayoría de las personas para interactuar en las actividades cotidianas como en Uruguay, las TIC ofrecen oportunidades para el propiciamiento del inglés que nos permiten interactuar en un hábitat más amplio, en un ámbito mundial.

Sin embargo, si las TIC están disponibles como lo están en Uruguay ¿por qué no todas las personas las utilizan como oportunidades de propiciamientos del inglés? Según Menezes (2010 p. 4), “(...) cada aprendiz ou usuário de uma língua se insere no eco-sistema de uma forma diferente, percebendo, interpretando e agindo de forma individual”. Cómo la persona percibe la otra lengua y cómo la usa tiene un gran impacto en su adquisición (Menezes, 2010); es decir, si el aprendiz percibe a la L2 como un recurso valioso establecerá relaciones con ella que propicien su aprendizaje. Si, por el contrario, la L2 no es percibida como algo beneficioso de algún modo no es probable que la persona identifique oportunidades de entrar en contacto con ella.

Por otro lado, la interpretación de lo que es saber una L2 tendrá consecuencias sobre los modos y los recursos que usará el aprendiz para su aprendizaje; si se entiende una lengua y específicamente una L2 como un instrumento para participar en prácticas sociales (por ejemplo, para mantener una conversación), entonces el aprendiz hará uso de los propiciamientos que le brindan una conversación en la L2 con sus amigos y familiares o al ver una película en la L2. Como vemos, la interpretación de lo que es saber una L2 también tiene efectos sobre lo que se hace con esa lengua, es decir con la acción.

La manera en la que una persona perciba, interprete y actúe sobre la L2 y cómo interactúen esos procesos puede entonces explicar las diferencias en los aprendizajes de una L2 de personas que comparten un mismo nicho. Así las TIC proporcionan oportunidades de aprendizaje del inglés si la L2 es percibida como

valiosa y las TIC son vistas como herramientas útiles para su aprendizaje, pero además esas TIC deben proporcionar los medios para aprender lo que el aprendiz considera que es relevante para lo que interpreta como ‘saber inglés’, finalmente el aprendiz debe hacer cosas en inglés a través de las TIC (hablar, escuchar, jugar, mirar, leer, etc.).

Si bien no siempre están claras las relaciones entre percepción, interpretación y acción porque forman parte de un ciclo continuo de refuerzo mutuo (Van Lier, 2004), desde el punto de vista pedagógico es necesario que los profesores ayuden a los estudiantes a percibir oportunidades de propiciamiento del inglés fuera del aula porque como dice Mennezes (2010 p. 9) “(...) a escola sozinha não reúne todos os propiciamentos necessários para a aquisição de uma língua”. Pero como veremos en el análisis de los datos algunos alumnos son capaces de identificar propiciamientos de inglés fuera del aula por sí solos y de actuar tanto incidental como intencionalmente para aprender inglés usando las TIC.

2. 10. Aprendizaje de inglés más allá del aula

La mayor parte de las investigaciones sobre el aprendizaje de una L2 se han llevado a cabo en el contexto del aula. Sin embargo, durante los últimos años existe un creciente interés en investigar el rol que tiene la autonomía en los aprendizajes (Benson, 2011; Lamb y Reinders, 2008 en Benson, 2011) y en las investigaciones cualitativas de las vidas de los aprendices de L2 (Benson y Nunan, 2005; Kalaja, Menezes y Barcelo, 2008 en Benson, 2011).

Benson (2011) propone un marco de referencia para investigar el aprendizaje de una L2 más allá del aula en el que destaca cuatro dimensiones a tener en cuenta:

1) Locación, se refiere a las actividades no prescriptas que el estudiante lleva a cabo de manera independiente fuera del aula para ampliar sus conocimientos en una materia. Otros tipos de aprendizaje que no se dan en un aula, por ejemplo, el aprendizaje extracurricular, el aprendizaje después de clase o extramuros se refieren a programas escolares adicionales que son menos formales que las

lecciones regulares y pueden ser organizados por los mismos estudiantes (Benson, 2011).

2) Formalidad, refiere al grado en el que el aprendizaje es independiente de cursos organizados tendientes a la obtención de alguna calificación oficial, lo que no implica la ausencia de pruebas o de enseñanza sino más bien una pedagogía pública (Giroux, 1994 en Benson 2011) que puede definirse como espacios informales de aprendizaje como la cultura popular, internet, espacios públicos como museos y parques y otros espacios cívicos y comerciales (Sandlin, Schultz y Burdick, 2010 en Benson 2011).

3) Pedagogía, se considera que los aprendizajes fuera del aula son de carácter naturalista ya que no hay una intención explícita de aprender, y si bien puede haber enseñanza no hay instrucción (procesos, materiales y evaluaciones especialmente diseñados para enseñar una L2) (Benson, 2011). De este modo, el uso de plataformas online de enseñanza de L2 (por ejemplo, Duolingo, Babel, etc.) no calificarían como aprendizaje más allá de aula, aunque su uso no se da en un salón de clase.

4) Locus de control, el aprendizaje es autónomo cuando las decisiones sobre el aprendizaje de una L2 las realiza el aprendiz (qué, cómo y dónde aprender) (Benson, 2011).

Las relaciones entre estas cuatro dimensiones pueden ser muy variadas y en cualquier momento dado un aprendiz puede pasar de un extremo a otro de cada dimensión (por ejemplo, pasar de aprender una L2 a través de la escucha de canciones a tomar clases particulares para mejorar su comprensión auditiva). Esto no debe resultarnos extraño ya que el proceso de aprendizaje de una L2 fuera del aula no es lineal sino dinámico y complejo (Larsen-Freeman, 2013, 1997), pero a su vez está estructurado por el contexto (que incluye el lugar físico, las posibilidades que presenta, las actividades, las personas, las identidades y las comunidades) en los que el aprendiz usa e internaliza la L2 y por las estrategias que pone en práctica en las interacciones para lograr sus objetivos (Palfreyman, 2011).

Para analizar los usos del inglés más allá del aula de los alumnos participantes de esta investigación seguiré el marco de referencia de Benson (2011 p. 9) que propone,

Key questions that we need to address, therefore, concern the kinds of places, other than conventional classrooms, where language learning takes place, the characteristics of these places, the kinds of learning activities that take place in them, and their role in the wider picture of individuals' language learning.

Para responder a estas preguntas el autor sugiere dos constructos a considerar: escenarios y modos de práctica. Los escenarios son los espacios sociales para el aprendizaje de una L2, que incluye no solo el lugar sino también las circunstancias que lo rodean y que pueden facilitar o limitar los aprendizajes (Benson, 2011). Los modos de práctica reflejan cómo los aspectos pedagógicos, la formalidad y el locus de control se manifiestan en los escenarios que el autor define de la siguiente manera “A set of routine, pedagogical processes that deploy features of a particular setting and may be characteristic of it.” (Benson, 2011, p. 14).

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3. 1. Usos del inglés más allá del aula: escenarios y modos de práctica

Partiendo del marco propuesto por Benson (2011) para investigar los aprendizajes de una L2 más allá del aula se analizarán a continuación las respuestas del cuestionario de los 122 alumnos de 5° año y luego los datos de los nueve alumnos de la muestra obtenidos del cuestionario, la encuesta, el diario de aprendizaje y los grupos focales.

En primer lugar, es necesario aclarar que esta es una investigación cualitativa, los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios se expresarán en porcentajes usando números enteros porque el objetivo es visualizar el panorama general de los usos del inglés fuera del aula, por lo tanto, en algunos casos la suma de los porcentajes no da exactamente 100. Para una mayor claridad en la presentación de los resultados se mostrará la cantidad de estudiantes correspondientes al lado de cada porcentaje.

Antes de comenzar con el análisis de los escenarios y modos de prácticas en que se involucran los alumnos es interesante describir las experiencias previas de aprendizaje de inglés además de las del liceo: el 24% había tenido clases de Inglés en la escuela (los periodos de tiempos fueron variables); el 14% había tenido clases en la escuela y de manera particular, y el 20% había tenido y/o seguía teniendo clases particulares de Inglés. Por lo tanto, el 42% de los alumnos ingresaron a la Educación Secundaria sin haber tenido ningún contacto formal con el inglés.

A continuación, se mostrarán en tablas los datos sobre las prácticas de uso del inglés fuera del aula.

Como se mencionó antes, Uruguay es un país mayoritariamente hispanohablante y la ciudad donde se realizó la investigación no está en la frontera (el uso de otro idioma no es necesario para la interacción diaria con otros), además la presencia de hablantes de inglés es escasa, por lo que uno esperaría que las únicas oportunidades de hablar inglés serían en las clases de Inglés del liceo o particulares. Sin embargo, un 26% de los participantes manifestaron hablar inglés fuera de los contextos esperados.

Hablan con otras personas en inglés 26% (n = 122)	
n= 32	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	56% (18)
Alumnos que han asistido a clases particulares	44% (14)
División por género	
Mujeres	57% (18)
Varones	39% (12)
No se identifica	4% (2)
Interlocutor	
Familia	41% (13)
Amigos	25% (8)
Ambos	6% (2)
Otros (prof. y compañeros de clases particulares, monólogo)	28% (9)
Medio de comunicación	
En persona	38% (12)
Por red social (incluida Whatsapp)	13% (4)
Por teléfono	3% (1)
Múltiples	44% (14)
No específica	3% (1)
Frecuencia	
Semanal (incluido varias veces por semana)	59% (19)
Mensual	6% (2)
Ocasionalmente	25% (8)
Otras	9% (3)

Tabla 2. Datos sobre interacción oral en inglés de los estudiantes.

Los medios a través de los cuales se usa el inglés son en mayor parte variados (44%) (14), es decir que el uso del inglés por varios medios es el más extendido (en persona, por teléfono, Whatsapp o teleconferencia). En segundo lugar, el medio más extendido es en persona o sea de manera presencial (38%), hablan inglés por redes sociales únicamente el 13% y solo un 3% lo hace solamente por teléfono.

Las personas con quienes hablan en inglés son en primer lugar familiares (41%) (13) y en segundo lugar amigos (25%) (8). Si bien en el cuestionario no se preguntaba el propósito de estas comunicaciones en inglés, en algunos cuestionarios los alumnos explicaron que los familiares con los que hablaban eran primos viviendo en otros países que hablan inglés. En otros casos los participantes manifestaron que usan inglés con su familia de manera casual como parte de la dinámica familiar, para ayudar a familiares con deberes de Inglés o para enseñarles palabras o frases en inglés de uso cotidiano (especialmente relacionado a la tecnología). Un alumno mencionó que hablaba consigo mismo para practicar su inglés.

Sobre el uso de inglés con amigos, en tres casos se mencionó que eran amigos extranjeros y el inglés funcionaba como idioma en común, pero en el resto de los casos en que se mencionó el propósito, éste era para 'bromear' entre ellos de dos maneras: como idioma en común que los une y funciona como un código interno entre amigos, o para excluir y el inglés funciona como elemento diferenciador que separa a quien lo sabe usar de quien no lo hace. Por otro lado, el hecho de que más de la mitad de quienes hablan inglés fuera del liceo sean alumnos que no van a clases particulares de inglés nos lleva a pensar que tienen incorporado su uso. Aunque los casos en que se expusieron estas explicaciones fueron pocos es interesante ver que algunos usuarios de inglés en este contexto pueden usar el idioma tanto para incluir a otro como para excluirlo. Se plantea la incógnita de si este fenómeno también se da en las clases de inglés del liceo.

De los estudiantes que hablan en inglés fuera del aula (n=32) más de la mitad (59%) lo hacen semanalmente, lo que parece sugerir que las conversaciones en inglés no se dan en situaciones aisladas para estos adolescentes, sino que forman

parte de sus vidas cotidianas. Por otro lado, de quienes hablan inglés fuera del aula un 25% lo hace ocasionalmente, lo que sí podría darse en situaciones concretas de necesidad o deseo de usar el idioma.

En cuanto a hablar inglés fuera del aula (n=32) según el género, más mujeres (57%) lo hacen en comparación con los varones (39%).

El dato más interesante que agrega más valor a los anteriormente mencionados es el hecho de que un poco más de la mitad de los estudiantes que hablan en inglés fuera del aula no van a clases de inglés particular (de acuerdo al criterio establecido al respecto). Este hecho refuerza la idea de que quienes hablan inglés fuera del aula lo hacen por iniciativa propia y no por una exigencia externa (por ejemplo, por parte de la profesora particular), a este respecto ocho de los participantes manifestó usar inglés en este contexto.

En suma, los escenarios (Benson, 2011) más comunes de uso del inglés fuera del aula son los hogares cuando se da entre familiares y los lugares de reunión de los adolescentes que, aunque no fue preguntado en el cuestionario, podemos suponer que son también los hogares, el liceo, los clubes deportivos, bailes, parques, etc. En relación a los modos de práctica, a pesar de no haberse preguntado el propósito de esta actividad se puede proponer que para los alumnos que no van a clases particulares el uso del inglés en conversaciones es informal (como se define en Benson, 2011) (podría ser que los alumnos que van a clases particulares sean instados por sus profesores a hablar en inglés fuera de clase, en el caso de los participantes que no van a clases particulares ninguna de las docentes liceales manifestaron que les propusieran a sus alumnos hablar en inglés fuera de clase). En cuanto al tipo de pedagogía nos enfrentamos otra vez con la limitante de no haber preguntado el propósito de las conversaciones en la L2; de los propósitos expresados parece ser que a excepción del participante que habla consigo mismo para practicar su inglés, estos adolescentes usan la L2 de forma naturalista, sin intención de aprender, y en algunos casos con intención de enseñar a otros. En lo que respecta al locus de control, claramente estos adolescentes deciden por sí mismos (y con sus interlocutores) de qué hablar en la L2, cuándo y dónde hacerlo.

Como se muestra en el siguiente cuadro, un 84% (102) de los participantes miran películas o series de TV en inglés lo que puede explicarse por las cada vez mayores oportunidades de acceder a estos recursos de manera gratuita a través internet (por ejemplo a través de Youtube y Filmaffinite), la creciente popularidad de la plataforma Netflix (plataforma de pago pero de bajo costo), y la televisión por cable; estos recursos ofrecen películas y series dobladas al español pero también en inglés con subtítulos en español y en inglés sin subtítulos.

Miran películas o series en inglés 84% (n = 122)	
n=102	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	64% (65)
Alumnos que han asistido a clases particulares	36% (37)
División por género	
Mujeres	62% (62)
Varones	36% (37)
No se identifica	2% (3)
Tipo de películas/series: con subtítulos/sin subtítulos	
Películas/series con subtítulos 66% (67)	
No han asistido a clases particulares 69% (46)	
Han asistido a clases particulares 31% (21)	
Películas/series sin subtítulos 4% (4)	
No han asistido a clases particulares 50% (2)	
Han asistido a clases particulares 50% (2)	
Ambos 14% (14)	
No han asistido a clases particulares 36% (5)	
Han asistido a clases particulares 64% (9)	
No especifica 17% (17)	
Tiempo dedicado *	
Expresado en frecuencia:	Expresado en cantidad de horas:
Todos los días 8% (8)	De 1 a 2 hs/semana 5% (5)
Usualmente 14% (14)	De 3 a 4 hs/semana 23% (24)
A veces 16% (16)	De 5 a 6 hs/semana 4% (4)
Poco 4% (4)	De 7 a 8 hs/semana 3% (3)
Cuando le interesa/tiene tiempo 10% (10)	10 hs/semana 4% (4)
No especifica 5% (5)	De 18 a 20 hs/semana 3% (3)
	Más de 20 hs/semana 2% (2)

Tabla 3. Datos sobre usos del inglés a través de películas o series.

*La pregunta sobre el tiempo dedicado a la actividad no resultó lo suficientemente clara y algunos alumnos respondieron sobre la frecuencia y otros sobre la cantidad de horas.

De los estudiantes que miran películas o series en inglés un 66% (65) no va a clases particulares; como ocurre con las conversaciones en inglés fuera del aula, son los alumnos que tienen menor contacto formal con el inglés quienes más se dedican a esta actividad. En cuanto al tipo de películas/series en referencia a los idiomas en el que se presentan, el 66% (67) mira películas y series en inglés con subtítulos en español, de ellos un 69% (46) no va a clases particulares de Inglés y un 31% (21) sí; por lo tanto, el ir a clases particulares de inglés no siempre supone que los adolescentes usen el inglés en otros contextos que no sean el de la clase particular.

El número de adolescentes que miran películas y series en inglés sin subtítulos es reducido, un 4% (4), pero lo interesante es que la mitad de ellos (50%) (2) va a clases particulares de inglés y la otra mitad no (50%) (2). De acuerdo a lo expresado por uno de los participantes de los estudios de caso (JB), lo que condiciona el mirar películas y series con o sin subtítulos es el interés en el contenido y no el hecho de tener o no subtítulos (es necesario hacer notar, sin embargo, que este participante es considerado un buen alumno de inglés). Quienes miran películas y series en inglés tanto con subtítulos como sin ellos representan un 14% (14) de los cuales 36% (5) no va a clases particulares y el 64% (9) sí va. Aunque el número de adolescentes que no va a clases particulares y mira películas/series con y sin subtítulos es bastante menor que el de aquellos que sí van a inglés particular, se puede ver que un menor contacto formal con la L2 no les impide ver películas/series en inglés siempre que las mismas les interesen.

La dedicación a esta actividad (recordar aclaración (*) debajo de la tabla) varía bastante: el 23% (24) lo hace de tres a cuatro horas por semana, a veces lo hace un 16% (16) y usualmente un 14% (14), cuando le interesa la película/serie un 10% (10), las restantes respuestas representan menos del 10% (10) cada una y los mayores tiempos de dedicación expresados fueron de dieciocho a veinte horas por semana (3%) (3) y más de veinte horas por semana (2%) (2).

También en esta actividad más mujeres (62%) (62) se involucran que varones (36%) (37).

Los escenarios donde se miran películas/series en inglés solo los podemos suponer porque ese aspecto no fue preguntado en el cuestionario, pero como se expresó antes, las opciones para hacerlo en la ciudad son, en los hogares (Youtube, sitios de descarga de películas gratis, Netflix, etc.) y el cine. El grado de formalidad y tipo de pedagogía de esta actividad (aunque no fue explícitamente preguntado) para los alumnos que no van a inglés particular podemos suponer que el contacto es informal y sin intención explícita de aprender la L2, aunque para algunos de estos adolescentes podría ser también una oportunidad de poner a prueba sus conocimientos de inglés. Como con la actividad anterior (conversar en inglés), podemos afirmar que por lo menos para los que no van a clases particulares lo hacen por interés e iniciativa personal porque no surge de la asignatura liceal, por lo tanto el tipo de películas/series que ven, cuándo y con qué frecuencias lo hacen son decisiones del adolescente teniendo total control sobre las mismas.

Casi la mitad de los participantes (49%) (60) dedican tiempo a mirar videos en inglés. Un 60% (36) de quienes miran videos no van a clases particulares de inglés; la tendencia de que quienes no van a inglés particular (60%) (36) se involucran más en usos de inglés más allá del aula se sigue manteniendo, al igual que el hecho de que más mujeres que varones usan inglés fuera del aula (65%) (39).

En cuanto al tiempo dedicado, las respuestas (n=60) fueron expresadas en frecuencia y en cantidad de horas (ver la aclaración (**)) debajo de la tabla): un 37% le dedica de una a dos horas por semana, un 25% lo hace todos los días y/o durante el tiempo libre y un 12% no respondió a esta pregunta. Las respuestas menos frecuentes fueron, una vez por semana 7%, tres horas por semana 7%, de cuatro a cinco horas por semana 5%, menos de una hora por semana 3%, pocas horas por semana 2%, usualmente 2% y dieciocho horas por semana 2%. En

suma, hay una gran variación en la frecuencia y el tiempo dedicado a mirar videos en inglés.

El escenario de esta actividad debido a sus características podemos suponerlo como realizable en los hogares de los adolescentes, si el objetivo fuera solamente escuchar música los posibles escenarios pueden multiplicarse, pero para mirar videos se necesita un mínimo de atención que no es posible en la calle, por ejemplo.

En cuanto al modo de práctica, para quienes no van a inglés particular por lo menos, es informal y el tipo de pedagogía tiende a ser naturalista, sin intención explícita de aprender (aunque existen algunas excepciones como en el caso de S en uno de los estudios de caso, que usa los videos de canciones para aprender sus letras y mejorar su inglés). El control sobre qué video ver, cuándo y dónde es del adolescente por lo menos para los que no van a inglés particular.

Mira videos online 49% (n = 122)			
n=60			
Alumnos que no han asistido a clases particulares	60% (36)		
Alumnos que han asistido a clases particulares	40% (24)		
División por género			
Mujeres	65% (39)		
Varones	32% (19)		
No se identifica	4% (2)		
Tiempo dedicado*			
Expresado en frecuencia	Expresado en cantidad de horas		
Una vez por semana	7% (4)	Menos de 1 h/semana	3% (2)
Usualmente	2% (1)	Pocas horas/semana	2% (1)
Todos los días/durante tiempo libre	25% (15)	De 1 a 2 hs/semana	37% (22)
No especifica	12% (7)	3 hs/semana	7% (4)
		De 4 a 5 hs/semana	5% (3)
		18 hs/semana	2% (1)

Tabla 4. Datos sobre usos del inglés a través de videos

**La pregunta sobre el tiempo dedicado a esta actividad tampoco resultó lo suficientemente clara y algunos alumnos respondieron sobre la frecuencia y otros sobre la cantidad de horas.

Un 37% (45) de los participantes juega juegos online en inglés, de ellos un 71% (32) no van a clases particulares de inglés y es la mayor relación no va a clases particulares/va a clases particulares. Esta actividad es la única en la que más varones (67%) (30) se involucran que mujeres (31%) (14) confirmando la idea de que los video juegos atraen más a los varones.

Uso de juegos online/ PC 37% (n = 122)	
n=45	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	71% (32)
Alumnos que han asistido a clases particulares	29% (13)
División por género	
Mujeres	31% (14)
Varones	67% (30)
No se identifica	2% (1)
Tiempo dedicado	
Hasta 3 hs/semana	42% (19)
De 4 a 7 hs/semana	13% (6)
De 8 a 10 hs/semana	16% (7)
De 11 a 20 hs/semana	8% (4)
30 hs/semana	5% (2)
No especifica	16% (7)
Juegos más populares	
1º) GTA	
2º) Call of Duty	
3º) League of Legends/FIFA	
Juegos jugados por las mujeres	
Subway Surfers (2 alumnas)	
Street crime (2 alumnas)	
Farm Heroes Saga (1 alumna)	
The Walking dead (1 alumna)	
Otros (habilidad, carreras, etc.) (3 alumnas)	
No especifica (5 alumnas)	
Total de juegos mencionados: 19	

Tabla 5. Datos sobre usos del inglés a través de juegos online.

Se enumeran los juegos por orden de preferencia: 1º) GTA (Grand Theft Auto), 2º) Call of Duty, 3º) League of Legends y FIFA.

A continuación, se ofrece una breve descripción de cada juego.

Grand Theft Auto: (clasificación M: para mayores de 17 años según IARC) juego para PC y aplicación para móvil de acción y aventura ambientado en California en los años 90. El videojuego lleva a realizar misiones para ascender peldaños en el escalafón del crimen organizado y conseguir más dinero y reputación. Las voces del juego están en inglés y los textos de pantalla en español. (Información extraída de Wikipedia y de Google Play Store)

Call of Duty: (clasificación T: para adolescentes) juego bélico para PC, consola (Xbox, Play Station, Wii), app para móvil para un jugador, multijugador y cooperativo (Información extraída de Wikipedia y Google Play Store)

League of Legends (clasificación T: para adolescentes) es un videojuego de género multijugador y/o cooperativo online battle arena (MOBA) y deporte electrónico desarrollado para Microsoft Windows y Machintosh (Extraído de Wikipedia)

FIFA (clasificación E: para todo público) juego de fútbol para PC, consolas, y celulares. Juego individual o colaborativo. (Información de Wikipedia y Google Play Store).

Los demás juegos mencionados no tienen tanta popularidad, pero sumados a los juegos elegidos por las chicas que mencionaremos a continuación ascienden a diecinueve.

En cuanto a los juegos elegidos por las mujeres, estos son: dos alumnas juegan a Subway Surfer, dos alumnas juegan a Street Crime, una alumna juega a Farm Heroes Saga, otra juega a The Walking Dead, tres alumnas juegan a juegos de acción y aventura pero no mencionan los nombres de los mismos, cinco alumnas no brindan detalles de los juegos que juegan.

A continuación, se ofrece una breve descripción de los juegos que juegan las chicas.

Subway Surfers (clasificación E: para mayores de 10 años) juego de carreras y acción en el que personaje se escapa en patín de la policía mientras recoge monedas de oro. Se puede jugar en PC y celulares. (Información de Google Play Store)

Street Crime (clasificación T: para adolescentes) juego de acción donde el personaje principal es un gánster perseguido por la policía y en lucha con gánsteres rivales. (Información de Google Play Store)

Farm Heroes Saga (clasificación E: para todo público) juego de cosecha y cuidado de cultivos. Juego individual o colaborativo. (Información de Google Play Store)

The Walking Dead: hay varios juegos con temática similar, The Walking Dead No Man's Land (clasificación M: para mayores de 17 años) es el juego oficial de la serie televisiva The Walking Dead que se desarrolla en un escenario apocalíptico de zombis. Juego individual. Los juegos con esta temática están disponibles para PC, consolas y celulares. (Información de Google Play Store y Wikipedia).

Como surge de los datos, los juegos elegidos por varones y mujeres son diferentes pero algunas chicas también prefieren juegos de acción que involucran algún grado de violencia.

En cuanto al escenario, dadas las características de los juegos (el tiempo y la atención requeridos) podemos suponer que la mayor parte del tiempo se juegan en los hogares de los adolescentes; por otro lado como algunos de ellos permiten el modo colaborativo existe la posibilidad de que los participantes interactúen de manera online con jugadores de otros países; sería interesante para una futura investigación analizar qué tipo de interacciones se producen, en qué idioma y cómo afectan los aprendizajes de una L2.

Siguiendo la línea planteada hasta el momento de analizar los modos de aprendizaje de quienes no van a clases particulares de inglés, podemos afirmar que los aprendizajes de inglés generados a partir de los juegos son totalmente informales y naturalistas y el control sobre los contenidos y formas de aprendizaje dependen solo de los adolescentes.

El 20% (25) de los participantes usan alguna red social en inglés; de ellos un 68% (17) no han asistido a clases particulares de inglés y el 32% (8) sí, por lo que se mantiene la tendencia de que los adolescentes que no van a clases particulares usan más el inglés fuera del contexto liceal. Más chicas usan redes sociales en

inglés (68%) (17) que varones (32%) (8). Según lo expresan quienes respondieron sobre los propósitos de usar las redes sociales en inglés, lo hacen en primer lugar para comunicarse y en segundo lugar para compartir fotos. Las redes sociales mencionadas fueron Pinterest: plataforma para compartir imágenes (2 adolescentes), Facebook: la red social por excelencia al momento de realizarse la investigación (2 adolescentes), Instagram: red social y aplicación para subir fotos y videos (2 adolescentes), Twitter: microblog (1 adolescente) y Tumblr: microblog (1 adolescente).

La frecuencia de uso va desde su uso diario un 20% (5), usualmente un 20% (5), poca frecuencia un 32% (8) y no especifica un 28% (7).

Dada la posibilidad de acceso a las redes sociales a través de los celulares es difícil saber en qué escenarios se da su uso. Sobre el modo de aprendizaje, para quienes no van a inglés particular es informal, naturalista y controlado por el aprendiz.

Uso de redes sociales 20% (n = 122)	
n=25	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	68% (17)
Alumnos que han asistido a clases particulares	32% (8)
División por género	
Mujeres	68% (17)
Varones	32% (8)
Propósitos de uso	
1º) Comunicativo	
2º) Compartir fotos	
Redes mencionadas: Pinterest, Facebook, Instagram, Twitter, Tumblr.	
Frecuencia de uso	
Todos los días/siempre	20% (5)
Usualmente	20% (5)
Poco	32% (8)
No especifica	28% (7)

Tabla 6. Datos sobre usos del inglés a través de redes sociales.

La lectura de blogs en inglés representa un 12% (15) de los participantes. En este caso, los alumnos que no van a inglés particular son menos (40%) (6) que

aquellos que sí van (60%) (9). Más chicas (60%) (9) leen blogs en inglés que varones (33%) (5). Los tipos de blogs leídos son en orden de popularidad: 1° informativos, 6 participantes (no se especificó qué tipo de información), 2° de deportes, de moda y de personas famosas, 5 participantes, 3° de opiniones (no se especificó opiniones de quién o sobre qué temas) 4 participantes. Un participante mencionó que usaba un blog para hacer sus deberes (no especificó nombre) y otro mencionó que leía cualquier blog (se puede suponer que sobre algún tema de su interés en ese momento).

La frecuencia de lectura de blogs se detalla a continuación: todos los días lo hace un 20% (3), ocasionalmente un 40% (6), pocas veces (se puede interpretar como en momentos puntuales) un 27% (4) y no especifica un 13% (2).

No podemos precisar los escenarios donde se da la lectura de blogs, lo que sí podemos afirmar es que en la mayoría de los casos la lectura de un blog es una actividad individual, que es más pasiva que el resto de las actividades mencionadas hasta ahora, a excepción de las ocasiones donde se comenta una publicación. Por lo menos para los alumnos que no van a clases particulares la actividad es informal y naturalista, excepto para el participante que los utiliza para ayudarse con sus deberes. El control sobre la actividad la tienen los adolescentes, también para quien lo utiliza para los deberes ya que la decisión de usarlo es suya y no de sus docentes de inglés.

Lectura de blogs 12% (n = 122)	
n=15	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	40% (6)
Alumnos que han asistido a clases particulares	60% (9)
División por género	
Mujeres	60% (9)
Varones	33% (5)
No se identifica	7% (1)
Frecuencia de uso	
Todos los días	20% (3)
Ocasionalmente	40% (6)
Pocas veces	27% (4)
No especifica	13% (2)

Tipos de blogs mencionados	
1°)	Informativos
2°)	Deportes/moda/gente famosa
3°)	De opiniones

Tabla 7. Datos sobre usos del inglés a través de lectura de blogs.

Cuando se les preguntó a los participantes sobre otros sitios de internet en inglés que no hubieran sido mencionados en el cuestionario, un 7% (9) respondió que sí usaba algún otro sitio. Un 67% (6) de ellos no va a clases particulares de inglés y un 33% (3) sí. Las chicas representan un 67% (6) de quienes usan otros sitios en inglés y los varones un 33% (3). Los sitios mencionados fueron Wordreference (diccionario plurilingüe online), Wattpad (aplicación de lectura de libros) y sitios para descargar juegos en la computadora.

No se puede afirmar que haya solo un tipo de escenario para estas actividades ya que los sitios mencionados excepto el de descarga de juego pueden ser usados en PC o en celular. Los modos de prácticas relacionados con Wattpad y la descarga de juegos son informales y naturalistas, el uso de Wordreference es más dudoso ya que puede darse por la necesidad de resolver problemas con el inglés generados a partir de una tarea domiciliaria liceal. Por otro lado, el control sobre qué recurso elegir y cómo usarlo depende de los adolescentes.

Otros sitios de internet 7% (n = 122)	
n=9	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	67% (6)
Alumnos que han asistido a clases particulares	33% (3)
División por género	
Mujeres	67% (6)
Varones	33% (3)
Sitios mencionados	
Wordreference (diccionario online), Wattpad (app de lectura de libros), sitios de descarga de juegos.	

Tabla 8. Datos sobre usos del inglés a través de otros sitios de internet.

Un 2% (2) de los participantes usan la plataforma de aprendizaje de inglés Duolingo fuera del aula. Duolingo es un sitio web y aplicación para celulares que ofrece cursos gratuitos de varios idiomas, a medida que el aprendiz avanza en las unidades gana puntos y va subiendo de nivel por lo que tiene un componente lúdico agregado. Si bien el uso se produce fuera del aula, de acuerdo al marco de referencia propuesto por Benson (2011) sobre los aprendizajes más allá del aula, el escenario es externo al aula, pero los posibles aprendizajes que se puedan dar dependen de un curso organizado con objetivos y procedimientos establecidos; por otro lado, existe una intención deliberada de aprender la L2 y las decisiones sobre qué aprender y cómo las toma otro, en este caso quienes diseñan y mantienen la plataforma.

Usos de plataformas de aprendizaje de inglés 2% (n = 122)
n=2
Plataforma: Duolingo

Tabla 9. Datos sobre usos del inglés a través de plataformas de aprendizaje.

En el cuestionario también se les preguntó a los participantes si usaban inglés fuera de clase de alguna otra manera que no hubiera sido ya expresada porque hasta ese momento las preguntas se centraban principalmente en el uso de inglés a través de TIC.

Un 7% respondió que sí lo hacían y algunos participantes respondieron que lo hacían en varias modalidades: ‘bromear o molestar a los amigos’ del mismo modo en que se mencionó en la actividad ‘conversar en inglés’, lo hacen 5 alumnos; cantan en inglés 4 participantes, lo que puede estar asociado a escuchar canciones o mirar videos de canciones pero de este modo la actividad se vuelve más dinámica y enfocada también en la producción de la L2; 3 alumnos leen libros en inglés; 2 alumnos usan inglés para practicarse en el idioma (se suman a quien respondió que conversa en inglés consigo mismo para practicar); otros dos participantes usan inglés para ayudar a un familiar (se suman a quienes respondieron sobre la actividad ‘conversar en inglés’); solo 2 participantes manifiestan hablar con sus profesores particulares de inglés pero se deben sumar a

quienes habían mencionado antes hablar con su profesor y compañeros de inglés particular que eran 8, sin embargo, 42 alumnos expresaron que van a clases particulares, podemos suponer, en el mejor de los casos, que hablar en inglés en sus clases particulares está naturalizado y no lo ven como un uso extraescolar del inglés o bien porque al ser instados por el contexto de clases particulares no son ellos quienes deciden usarlo, cómo usarlo y para qué hacerlo; finalmente, 1 alumno manifiesta haber hablado en inglés con un turista una vez.

Debido a la diversidad de actividades y a la escasa información detallada sobre ellos no analizaré los datos en base al marco de referencia de Benson (2011).

Otros modos de usar inglés 7% (n = 122)	
n=9	
Alumnos que no han asistido a clases particulares	33% (3)
Alumnos que han asistido a clases particulares	67% (6)
Modos mencionados *	
‘Molestar a los amigos’ - 5 alumnos	
Cantar - 4 alumnos	
Leer libros - 3 alumnos	
Practicar inglés - 2 alumnos	
Ayudar a un familiar - 2 alumnos	
Con el profesor particular - 2 alumnos	
Hablar con un turista una vez - 1 alumno	

Tabla 10. Datos sobre usos del inglés a través de otros modos.

*Algunos alumnos mencionan más de un modo.

3. 2. Estudios de casos: voces de los estudiantes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de inglés

3. 2. 1. ¿Quién es un buen aprendiz de L2 (BAL2) según los profesores?

Como la selección de los estudiantes para los estudios de casos se basó en las opiniones de las profesoras sobre quién es un buen aprendiz de segundas lenguas, es necesario analizar esas opiniones para entender, por un lado, cuál/es es/son su/s

concepto/s del buen aprendiz de segundas lenguas (BAL2) y por otro lado, comparar estas concepciones con la propuesta en el marco teórico de esta investigación.

Para PA² los aspectos que distinguen a un BAL2 de otro aprendiz son: el interés por aprender inglés tanto en clase como fuera de ella y la habilidad de trasladar las estrategias aprendidas en clase a situaciones reales de uso del inglés para convertirse en aprendices de inglés cada vez más autónomos, capaces de resolver los desafíos a los que se enfrentan con el inglés fuera de clase.

PA: Además de ser receptivo, es interesado, es decir, va más allá de lo que le estás presentando porque de repente ellos te dicen, ah, pero yo encontré este texto que tiene pero esta palabra no no sé qué hacer, bueno, ¿cómo haríamos para? entonces trabajar esas estrategias que aprendieron en clase para lograr . una autonomía, ¿no? que esa es la idea ,como yo les digo, bueno la idea es que ellos se sienten en Internet y si tienen que leer un artículo de un diario lo lean, sin que tengan que saber palabra por palabra, bueno la profe me enseñó que tengo que leer por contexto bueno ta a ver, utilizo las herramientas o diccionarios online o y que sé, o sea, que traten de llegar a ser autónomos y lograr comunicarse de manera, de la manera más autónoma posible. (...)

Para PMA³, un BAL2 tiene una habilidad natural para el aprendizaje de segundas lenguas, especialmente en la pronunciación,

PMA: Bueno oído, eso que pone no? no? por fonética que a veces no entiendo mucho lo que está diciendo pero pueden, lo pueden sacando por cómo se lo decís . o sea, que que, no sé si me sé expresar lo que quiero decirte, vos te das cuenta que ese chiquilín que que lo escucha y trata de pronunciarlo igual, que trata de pulirlo, no? (...)

Para esta profesora un BAL2 tiene además interés en aprender la L2 e invierte en su aprendizaje,

PMA: (...) pero vos te das cuenta que son bien para lengua, no sé si son para otras materias, que sepan o no sepan inglés la forma que se expresan

² PA es la profesora de A, JF, P y JB.

³ PMA es la profesora de S, L y C.

es diferente y me parece que va mucho por el oído por la facilidad de escuchar y de tipo de fonética, de repetirlo, igual, o sea que por lo menos tratan, que te miran la boca a ver cómo ponés la lengua cómo ponés los labios, ¿a ver cómo lo decís? ¿me lo volvéis a repetir? o sea . que le ponen más interés/

Sin embargo, el interés en aprender la L2 no siempre es evidente y es tarea del docente ayudar al alumno a hacer visible sus inquietudes con la L2, entonces el profesor puede colaborar en promover la inversión del alumno en el aprendizaje.

PMA: Porque hay chicos que vos te das cuenta que ah no puedo ni ver el inglés, pero pero los escuchas y te das cuenta que no es que no tienen ganas, es que a veces, les cuesta y les da vergüenza pero después cuando lo empezás a tratar a trabajar te das cuenta que si, les empezás a cam, es eso, es la actitud de ver ¿por qué se pronuncia así? o te dicen ¿eso de gramática por qué es así? Vamos a investigarlo porque no sé, entonces me parece que sí que es eso la actitud . si, que tratan, que aunque no les salga perfecto le ponen ganas, le ponen actitud, si/

Para PM⁴, un BAL2 es un alumno que aprecia la L2 y que invierte sus recursos personales para estar en contacto con ella, no solo en clase sino también en su entorno cotidiano.

PM: Tener contacto con el idioma, pero contacto en la vida cotidiana no un contacto puramente académico, no tienen por qué tener un contacto académico muchas veces/

Para esta profesora un BAL2 no necesariamente se destaca en todas las áreas que implican el conocimiento de una L2, a veces solo se destacan en algunos aspectos.

PM: (...) yo creo que nace en ellos el interés, me pasó acá no justo con los alumnos que vos escogiste pero tengo alumnos en otros liceos, que en la parte, son tímidos, en el writing o en la producción escrita o en lo que sea a nivel cotidiano no se destacaban, pero cuando los empecé a trabajar a nivel oral, me sorprendieron/

⁴ PM es la profesora de F y JC.

Pero lo que tienen en común los BAL2 es la valoración de la L2 y la inversión en el contacto con la misma,

PM: Porque les pregunté y la gran mayoría me dice, ah los alumnos mismos me dicen ah profesora estoy escuchando todo el día música en inglés. Eso es lo que yo he visto, lo que me dicen ellos también y me muestran, me comparten la música y son todas canciones en inglés, de rock pesado, heavy metal hasta pop . o sea varía muchísimo/

En conclusión, el concepto de BAL2 que tienen estas profesoras se acerca bastante al concepto propuesto en esta investigación en cuanto a que un BAL2 no se define por el grado de proficiencia que tiene de la L2 sino por lo que hace en el proceso de adquisición de esa proficiencia. Si bien, para PMA un BAL2 tiene una habilidad natural para aprender la L2 esta habilidad no es suficiente si el alumno no valora la L2 e invierte en su aprendizaje.

3. 2. 2. El inglés del liceo para los BAL2

Para comprender qué tipo de relación existe entre los usos de inglés fuera del aula y los aprendizajes que se dan en las clases del liceo se les preguntó a los BAL2 sus opiniones sobre el valor de la asignatura inglés, las similitudes y diferencias entre los usos del inglés dentro y fuera del aula, y qué aspectos de la L2 solo aprenden en las clases de inglés liceales.⁵

3. 2. 2. 1. El valor de la asignatura Inglés.

Una de las preguntas propuestas se refería a la utilidad de las clases de inglés del liceo para saber si la opinión más o menos generalizada de que los alumnos no aprenden inglés en el liceo era compartida por los estudiantes.

⁵ En el análisis de los datos se reproducen las respuestas escritas de los alumnos sin corregir ortografía, puntuación ni sintaxis.

Las opiniones sobre la utilidad de las clases de inglés liceales son mayoritariamente positivas, solo un estudiante respondió que no le parecían útiles, pero no explicó la razón.

Tres de los nueve alumnos (tres chicas) respondieron que las clases liceales les brindaban una base para el uso del inglés en el futuro, por ejemplo para el trabajo o para viajar a otros países. Para uno de los varones las clases de inglés liceales le sirven para poder comunicarse con otras personas, aparentemente este estudiante ve su utilidad presente,

P: Son utiles porque nos podemos comunicar con otras personas.

Sin embargo, de los nueve alumnos considerados BAL2, éste parece ser el que presenta más dificultades en clases de inglés y necesita de más apoyo de su docente para poder realizar las actividades de clase. En la entrevista con su profesora la misma expresa lo siguiente,

PA: P tiene dificultades. A él le cuesta incorporar, los conocimientos nuevos, es muy metódico vos le tenés que explicar todo paso a paso, entonces él tiene que estar seguro de eso de eso que él tiene para poder avanzar, a un conocimiento nuevo. Si a él le cuesta por ejemplo, no sé eh una comprensión lectora ¿no? viste la estrategia empezamos por ejemplo con la idea principal, bueno si él no tiene clara cuál es la idea principal yy este no entendió cuál es la idea de ese párrafo, él no pasa al otro (...)

Podría ser entonces que algunos alumnos que manifiestan más dudas o parecen necesitar más apoyo y más tiempo para aprender en clase, puedan de todas maneras usar el inglés fuera de clase por lo menos para propósitos que son de su interés. P usa inglés a través de video juegos y tal vez lo que aprende con ayuda de su profesora (y probablemente con sus compañeros) lo ayudan para comunicarse a través de los juegos.

Relacionado con este aspecto una alumna (A) expresa que lo que aprende en las clases del liceo la ayuda a comprender películas y documentales. De acuerdo a su profesora el trabajo con videos se realiza a veces en clase, pero no menciona el

mirar películas completas o documentales, por lo que podemos afirmar que lo que aprende en la clase de inglés le ayuda a A a comprender las películas y series en inglés que mira fuera de clase. En estos dos últimos casos (A y P), es evidente que los aprendizajes realizados en clase tienen efectos multidimensionales en el aprendizaje general, es decir, un aspecto de la L2 aprendido en clase no necesariamente se aplica en el mismo contexto de uso de la L2, por ejemplo, aprender vocabulario a través de un texto sirve para aplicar ese conocimiento al mirar películas.

A JB las clases del liceo le sirven para aprender ‘gramática’. Este alumno se involucra en muchas prácticas fuera del aula usando inglés (mira películas y series con y sin subtítulos, mira videos, habla regularmente con amigos, lee blogs y usa redes sociales casi diariamente), no podemos afirmar que la familiaridad con la que se relaciona JB con la L2 se deba solo a sus experiencias de aprendizaje en las clases de inglés del liceo pero sí que este alumno aprende en las clases de inglés, y que las oportunidades para este aprendizaje, el de la ‘gramática’, solo las tiene en clase (JB no menciona acceder fuera de clase a contenido específicamente diseñado para aprender inglés que pudiera focalizarse en la gramática de la L2).

Para L y JC el valor de las clases de inglés en el liceo se debe a que es la única oportunidad que tienen muchos estudiantes de aprender una L2 que consideran imprescindible para futuras oportunidades en la vida.

L: Si, muy útiles porque sino muchas personas que no concurren a ingles particular no tendrían ni la mínima idea de ingles, y en la actualidad es esencial saber aunque ses un poco del idioma

JC: sí, porque te dan una base de ingles para la gente que no tiene ingles particular y saber cosas básicas para un futuro

El inglés del liceo es así un recurso social y cultural promotor de equidad de acceso a una L2 percibida como valiosa. Si bien JC reconoce que los aprendizajes de inglés del liceo proporcionan ‘una base’ de conocimientos de la L2, esta ‘base’ resulta ser la única a la que acceden muchos estudiantes que no tienen la oportunidad o el deseo de asistir a clases particulares (F, por ejemplo, expresa que

su madre le ofreció la oportunidad de asistir a clases particulares y él no quiso hacerlo). Por lo tanto, el inglés del liceo ofrece el acceso a una L2 que es socialmente reconocida como valiosa en un contexto más amplio, tanto para alumnos que perciben este valor como para aquellos que al no percibirlo podrían quedar excluidos de un recurso que es valioso para la sociedad en la que viven. Sería interesante investigar las opiniones de los estudiantes que no ven ningún valor en aprender inglés y cómo visualizan oportunidades de desarrollo personal y profesional en un mundo donde el inglés continúa teniendo hegemonía cultural, política y económica.

3. 2. 2. 2. Similitudes y diferencias entre los usos de inglés dentro y fuera de la clase liceal.

Veremos ahora cómo los aprendizajes de inglés dentro y fuera del aula se relacionan entre sí.

3. 2. 2. 2. 1. De la clase al mundo.

Al preguntarles a los estudiantes sobre las similitudes y diferencias entre el inglés que usan más allá del aula y el de las clases de inglés del liceo se buscaba indagar si las clases de inglés liceales promovían aprendizajes de la L2 que fueran útiles en contextos reales del uso del inglés, es decir, si el inglés aprendido en el liceo les servía para la interacción en prácticas sociales no mediadas pedagógicamente. Tres de los alumnos (A, C y JB) respondieron que el inglés del mundo y el de la clase era igual, por lo que podemos inferir que, por un lado, lo que aprenden en clase de inglés les sirve para las prácticas sociales a través del inglés y, por otro lado, que no encuentran diferencias entre el inglés en el mundo real y el que aprenden en clase. Para estos alumnos las clases de inglés del liceo son productivas para su aprendizaje global de inglés.

La opinión de S también está en concordancia con la de los alumnos recién mencionados, pero detalla otros dos aspectos,

(¿El inglés que usas fuera de clase es igual al inglés que aprendes en el liceo? ¿En qué es igual y en qué es diferente?)

S: Trato que así sea, igual en como utilizo las palabras y en como me expreso. Es diferente en que no tengo actividades realizadas por un docente de inglés que sea apropiado.

Para S, los dos mundos de aprendizaje de inglés (en el aula y fuera del aula) se unen a través de su agencia, es ella quien establece nexos entre ambos contextos y busca oportunidades para usar el inglés. S realiza las siguientes actividades fuera del aula: habla inglés con los padres y las hermanas casi todos los días, mira películas/series con y sin subtítulo dos veces por semana, mira videos en inglés dos horas por día, varias horas al día escucha canciones y busca la letra para entenderlas, y a veces usa redes sociales en inglés para comunicarse, compartir fotos, videos, noticias y nuevas tendencias, y lee blogs en inglés. Sin embargo, según lo manifiesta su profesora de Inglés, S es una alumna muy tímida en clase por lo que tal vez su agencia se manifiesta de maneras que no son evidentes para otros y tal vez su proficiencia sea aún mayor de lo que su profesora puede evaluar en clase.

Por otro lado, S reconoce que la diferencia entre el inglés del liceo y el de afuera del aula se debe a que quien tiene el control sobre las actividades es el profesor y que dichas actividades tienen un propósito pedagógico; la distinción que hace coincide en gran medida con el marco propuesto por Benson (2011) para investigar los aprendizajes más allá del aula.

F continúa afirmando que no usa inglés fuera del aula por lo tanto no realiza ninguna comparación. JC responde de manera similar, aunque respondió en el cuestionario que mira películas/series en inglés con subtítulos un promedio de seis horas por semana, pero tal vez no considere que está en contacto con el inglés porque las mira con subtítulos en español y quizás no le presta atención a lo que escucha sino solo a lo que lee.

Los tres alumnos que expresan que hay diferencias entre el inglés que usan en la clase y el que usan afuera de ella se refieren a diferentes aspectos de la L2. JF afirma que la diferencia está en el acento y en el registro.

JF: Es diferente, porque el de fuera de clase, además de ser americano, es informal

En el grupo focal JF expresa que está más en contacto con el inglés americano.

(Grupo focal- Cuéntenme alguna situación donde se hayan sentido frustradas con el inglés)

JF: Yo por ejemplo con el inglés británico porque yo soy más del americano y el el acento británico yo no lo entiendo mucho, entonces como que me me frustró porque no sé no sé qué dice pero al momento después cuando leo así que fue fue lo que dijo algo y yo ¡ah! decía esto pero yo no no lo entendía (risas).

Lo que queda claro es que JF piensa que su profesora de inglés usa otro acento, diferente al americano, en cuanto a lo ‘informal’ que menciona puede ser que se deba a las diferencias que percibe en los registros o por las diferencias en los contenidos de ambos contextos.

Para P la diferencia está en el contenido,

P: Son instrucciones de juego o de la compu,

L menciona diferencias cuando se refiere a la conversación con sus amigos (es una de las participantes que respondió que habla con sus amigos en inglés) y brinda más detalles al respecto explicando que hacen cambio de código lingüístico para divertirse.

L: No porque a veces mezclamos palabras en inglés y en español, en tono de broma

3. 2. 2 .2. 2. Del mundo a la clase.

Con las preguntas ‘¿Lo que aprendes de inglés fuera del liceo te sirve para las clases de inglés? ¿De qué manera?’ se buscaba saber de qué manera los usos de

inglés fuera del aula afectan sus usos en clase y si los usos en ambos contextos se relacionan. Algunos participantes responden de manera general.

JF: Me sirve para entender mejor las propuestas que se presentan

JC: si te sirven y las clases en el liceo es un apoyo para estar mas seguro sobre lo que ya sabes

En este caso JC reconoce que usa inglés fuera del aula e incluso reconoce que hay una complementariedad entre ambos usos para su aprendizaje de inglés.

Los demás participantes son más precisos en sus respuestas explicando que lo que más aprenden fuera del aula y pueden poner en práctica en clase es lo siguiente: aprender palabras y frases que luego usan de manera oral y escrita, mejorar su pronunciación y tener mejores habilidades auditivas. Es interesante el hecho de que tres alumnos mencionen que el uso del inglés fuera del aula los ayuda en su escritura también, siendo que ninguno de ellos menciona escribir en inglés fuera del aula,

S: Si me ayuda. Me ayuda a pronunciar algunas palabras, escribir, entender lo que escucho, a trabajar en equipo, y muchas cosas más

C: Si me sirve porque se palabras y frases entonces a la hora de escribir me sirve mucho y también a la hora de escuchar y comprender

JB: Me sirve para hablar, escribir y entender

Existe más evidencia entonces de que los aprendizajes en distintos contextos son multidimensionales.

En suma, los alumnos reconocen la utilidad de los usos de inglés fuera del aula para promover los aprendizajes de la L2 en el aula.

A la pregunta sobre qué cosas aprenden en las clases de Inglés del liceo y a través de qué actividades las aprenden, todos los participantes excepto dos responden que hay aspectos del idioma que aprenden en la clase (y tal vez solo en la clase).

El aspecto del inglés que más participantes mencionan aprender en clase se refiere a las habilidades orales tanto receptivas como productivas. Por ejemplo, JF escucha el acento británico en clase porque fuera del aula está más en contacto con recursos en inglés americano según lo expresa en el grupo focal. Para C el escuchar canciones la ayuda a aprenden vocabulario; JC aprende a pronunciar palabras, algo que no aprende fuera de clase, probablemente porque en las clases de Inglés se proponen actividades para enfocarse en aspectos de pronunciación y como no habla en inglés fuera de clase (solo mira series y películas en inglés), probablemente ésta sea la única oportunidad de hablarlo. P menciona que aprende escuchando, pero no especifica qué aprende.

Por otro lado, JB menciona que aprende ‘las reglas gramaticales’ a través de actividades de escritura y como se refiere a los ‘writings’, podemos suponer que aprende gramática a través de producciones escritas que no tienen como objetivo principal los aspectos gramaticales, sino que están subordinados a un propósito comunicativo.

S responde desde otra perspectiva, refiriéndose a que las maneras de aprender en clase son diferentes porque están diseñadas específicamente para el aprendizaje.

S: Aprendo cosas de los libros que son muy importantes. A través de actividades que ya vienen incorporadas en los libros y ayudándonos con otros métodos.

En los extremos se encuentran F y L. F, como menciona en muchas ocasiones, solo aprende inglés en la clase del liceo, sin embargo L (quien ha asistido a clases particulares de inglés por un año) expresa que no aprende cosas nuevas en el liceo porque lo que se trabaja en clase ya lo aprendió durante el año que asistió a inglés particular; podemos interpretar este dato de dos maneras: por un lado puede ser que los contenidos en la clase de inglés del liceo no están en relación con el potencial de aprendizaje que tienen algunos alumnos (sobre este tema se discutirá más adelante), por otro lado, como L usa inglés fuera del aula de varias maneras (habla con sus amigos, mira películas, series y videos semanalmente), tal vez mucho de lo que ha aprendido del idioma no solo tenga origen en las clases

particulares sino a través de su agencia como aprendiz independiente. Es interesante notar que en el grupo focal al hablar sobre lo que habían aprendido ese último año del liceo, L hace referencia no a aspectos del idioma sino al contenido a través del cual aprenden la L2.

L: Este año aprendí los valores de eso no sabía [mucho] y yym

(Valores humanos es una de unidad temática del programa de 6º año de Inglés)

Podemos interpretar esto de dos maneras: que los contenidos temáticos a través de los cuales aprenden la L2 son tan importantes como aprender el idioma en sí, y, por otro lado, que los contenidos temáticos no suelen ser lo suficientemente variados a lo largo de los años liceales y los alumnos sienten que no aprenden cosas nuevas. Esta idea se refuerza con lo que expresa JB en la encuesta,

JB: En ciclo básico se adecuaban las actividades con el nivel de aprendizaje. En bachillerato no sentí un aumento de la dificultad o cambio en dichas actividades. Por mi parte, como alumno de quinto, en los últimos dos años aprendí más mirando series y escuchando canciones en inglés.

Retomaré esta idea cuando discuta sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que los alumnos consideran importantes para mejorar los aprendizajes de inglés.

3. 2. 2. 3. Aprendizaje de inglés en el liceo.

Esta sección se referirá a los profesores de inglés en la medida en que nos ayude a comprender el contexto de enseñanza y de aprendizaje en el que están inmersos los estudiantes en las clases del liceo. Como uno de los objetivos de la investigación es analizar qué aprenden de inglés y cómo lo aprenden los alumnos de bachillerato dentro y fuera del aula, es importante saber qué se les enseña y cómo se evalúa lo que se enseña y se aprende en las clases, en otras palabras, es

necesario conocer qué tipos de aprendizajes son posibles en el aula y cómo son evaluados los mismos.

3. 2. 2. 3. 1. Cómo enseñan inglés los profesores.

Basada en las entrevistas con las docentes PMA, PA y PM, en la siguiente tabla veremos a grandes rasgos cuáles son los objetivos de enseñanza de estas profesoras, es decir, qué esperan enseñarles a sus alumnos a través de la asignatura Inglés. También se mostrará el énfasis (si lo hay) que cada docente le da a las cuatro macrohabilidades (comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral) que son transversales a todos los contenidos de los programas de la asignatura para los seis cursos de inglés en la Educación Secundaria (Programas de la asignatura Inglés del CES).

Objetivos de enseñanza		
MA	A	M
<p>Que los alumnos puedan expresar sus opiniones sobre las unidades temáticas del curso. Que puedan integrar algunas de las estructuras lingüísticas trabajadas cuando se expresan. Que logren expresarse sobre temas que van más allá de hablar sobre uno mismo.</p>	<p>Que los alumnos logren progresos a partir de su nivel actual. Que desarrollen las cuatro macrohabilidades.</p>	<p>Que los alumnos aprendan a escuchar al otro y apreciar su entorno. Que puedan relacionar lo trabajado en clase con lo que viven fuera del aula. Que sean personas respetuosas.</p>
Énfasis en las macrohabilidades y razón/es del mismo		
<p>Expresión oral constante: por experiencia personal de aprendizaje y para ofrecer oportunidades de</p>	<p>Comprensión lectora y comprensión auditiva constantes: como insumos para el aprendizaje lingüístico.</p>	<p>Las cuatro macrohabilidades por igual para que todos los alumnos puedan demostrar sus</p>

desarrollar la habilidad que es más difícil de practicar fuera del aula. Comprensión lectora y expresión escrita frecuentes como insumos para el aprendizaje lingüístico y como generadoras de ideas de las cuales hablar. Menor frecuencia de actividades de comprensión auditiva.	Expresión escrita ocasional: organización y estructura de un texto escrito. Reescritura. Menor frecuencia de expresión oral.	aprendizajes de acuerdo a sus fortalezas.
---	---	---

Tabla 11. Cómo enseñan inglés los profesores.

Siguiendo los datos de la tabla vemos que a pesar de tener el mismo programa de la asignatura los objetivos de enseñanza de las tres profesoras son diferentes. Los objetivos de PMA se centran en objetivos específicos de la enseñanza de inglés, mientras que PA se enfoca en los procesos de aprendizaje de inglés; por otro lado, los objetivos de enseñanza de PM son más holísticos y se centran en el desarrollo personal de los alumnos.

En cuanto a las cuatro macrohabilidades (que son contenidos transversales en la asignatura inglés), también hay diferencias en el tiempo dedicado a cada habilidad, que es de cierta manera cómo los profesores manifiestan en la práctica sus creencias y opiniones sobre lo que es saber una L2 y cómo se aprende la misma. PMA se enfoca más en la producción oral porque fue el área que menos desarrolló durante su propio proceso de aprendizaje; PA dedica más tiempo a las habilidades de comprensión auditiva y lectora porque piensa que es a partir de la exposición a la L2 que los alumnos pueden luego aprender a hablar y a escribir; PM equilibra el tiempo dedicado a cada habilidad porque piensa que más allá de que sus alumnos deben aprender las cuatro habilidades es la manera en que todos los estudiantes pueden demostrar sus fortalezas individuales.

3. 2. 2. 3. 2. Cómo evalúan los profesores de inglés.

En la siguiente tabla veremos qué aspectos evalúan las profesoras de inglés y qué instrumentos de evaluación utilizan para ello.

¿Qué evalúan los profesores?		
MA	A	M
Prioridad a la participación en clase y a las producciones escritas en clase. Tareas domiciliarias. Pruebas escritas. Dedicación al aprendizaje. Progreso en los aprendizajes.	Balance entre varios aspectos: actitud en clase y frente al aprendizaje, orales (participación oral en clase), pruebas escritas y tareas domiciliarias.	Prioridad a la actitud hacia los demás y hacia el aprendizaje. Participación en clase. Actividades en la clase. Pruebas escritas.
¿Cómo evalúan los profesores?		
Corrección individual o grupal. Auto-evaluación.. Observación del interés. y la dedicación. Pruebas escritas. Co-evaluación.	Observación de la participación en clase. Pruebas escritas. Rúbricas para la producción escrita (a veces diseñadas con los alumnos). Co-evaluación.	Rúbricas (a veces creadas con los alumnos) para evaluar actividades orales. Corrección individual o grupal de actividades de clase. Co-evaluación.

Tabla 12. Cómo evalúan los profesores de Inglés.

Las tres profesoras evalúan varios aspectos de los aprendizajes de sus alumnos y lo hacen a través de instrumentos de evaluación de distinto grado de formalidad (observación, pruebas escritas y rúbricas). La participación de los estudiantes es un aspecto que las tres profesoras evalúan a través de la corrección grupal de actividades y la coevaluación, dos de las profesoras también involucran a los alumnos en la construcción de rúbricas de evaluación.

Sin embargo, el peso que cada profesora le da a esos instrumentos de evaluación para llegar a la calificación numérica (única forma oficial en el sistema educativo secundario de expresar cuánto han aprendido los estudiantes) es distinto: PMA valora más la participación y las producciones escritas realizadas en clase; PA realiza un balance entre la información recabada a través de todos los instrumentos de evaluación; PM hace pesar más la actitud hacia los demás y hacia el aprendizaje.

3. 2. 2. 3. 3. Los recursos didácticos que usan los profesores en sus clases.

PMA	PA	PM
Computadora Música Cartelería Folletos Juegos de mesa Juegos en el patio Estaciones de juegos Sopas de letras y crucigramas Internet Libro del curso Recursos que traen los alumnos	Audios Videos Textos auténticos de internet adaptados Libro del curso	Computadora Textos impresos Textos orales Juegos Puzles Adivinanzas Diccionario online Libro del curso

Tabla 13. Recursos que usan los profesores de Inglés.

Las tres profesoras utilizan materiales y recursos variados con el propósito de motivar a sus alumnos y contemplar la heterogeneidad de sus intereses (música, juegos, videos sobre personas y actividades que puedan interesarles a los estudiantes). El libro del curso es usado en la medida en que su contenido se adapte a lo que la docente desee trabajar.

Existe una intención en las tres profesoras de trabajar con materiales en inglés auténticos como forma de llevar a la clase el inglés usado en la vida real, sin embargo, a excepción de PMA que describe una actividad donde algunos estudiantes les enseñaron a sus compañeros a programar juegos en inglés, no se

mencionan actividades o recursos en los que los estudiantes deban interactuar con situaciones reales de uso del inglés. Es decir, si bien se usan materiales auténticos, lo que los estudiantes deben hacer con ellos son actividades pedagógicas en el ámbito de la clase sin un propósito de uso auténtico del inglés.

En conclusión, en base a lo que se enseña, cómo se enseña y lo que se evalúa en clase, podemos ver que hay aspectos de inglés que pueden aprenderse en clase: vocabulario, gramática, pronunciación de palabras, estrategias de aprendizaje que les sirven a los estudiantes para practicar las macrohabilidades. Sin embargo, los aspectos enseñados parecen estar distanciados de los usos reales del inglés en el mundo, por ejemplo, si una persona desea expresar en inglés sus opiniones debería conocer otros aspectos además de simplemente usar expresiones para dar opiniones (¿Las opiniones se expresarán por escrito u oralmente? ¿Cuál es el propósito de dar la opinión? ¿Quién leerá o escuchará mi opinión? ¿Debo considerar aspectos socio-culturales a la hora de dar mi opinión?, etc.). Todos estos aspectos requieren de un conocimiento de la L2 que no se limita solo a la competencia lingüística. Veamos dos ejemplos más de que aprender una L2 es mucho más que dominar aspectos aislados: la pronunciación de palabras individuales es solo un aspecto de la pronunciación en una L2, además de conocer los sonidos individuales se debe saber la acentuación de la palabra, los patrones de entonación y el ritmo de la L2, además se debe saber que la pronunciación de una palabra puede variar dependiendo de la función que cumpla la misma en la oración. En cuanto a las estrategias de aprendizaje también la aplicación de estas depende de la situación y del propósito de uso de la L2, no existe un grupo definido de estrategias para una habilidad (por ejemplo, para escribir) y otro grupo definido de estrategias para otra (por ejemplo, hablar), todo dependerá del contexto de uso.

Entonces, ¿cómo enseñar todo lo que implica ‘saber una L2’? Deberíamos comenzar por asumir que el aprendizaje de una L2 es probablemente un proceso que nunca acaba. Luego, podríamos utilizar no solo recursos auténticos sino también proponer actividades auténticas (o lo más auténticas posibles de acuerdo al nivel y la edad de los estudiantes), es decir actividades en inglés que las

personas realizan en el mundo real, de esta manera los objetivos de enseñanza surgen de la misma actividad y sus características.

3. 2. 3. El inglés como segunda lengua para los BAL2

3. 2. 3. 1. Percepciones sobre el idioma inglés de los BAL2.

Se mencionó en el marco teórico que uno de los requisitos para decidir participar en la comunidad de la L2 es la percepción de la misma como un recurso valioso (Norton y Toohey, 2001). En esta sección se analizarán los datos obtenidos a través de la encuesta de Facebook sobre este tema.

De los nueve alumnos que participaron en la encuesta a ocho de ellos les gusta el idioma inglés. Entre las razones que mencionan se encuentra, por un lado, la condición del inglés como *lingua franca* que permite la comunicación no solo con hablantes nativos sino también como idioma común para los hablantes de otras lenguas.

S: ... es un idioma que es frecuentemente utilizado como por ejemplo para comunicarse, y es muy Universal porque en muchos países lo practican.

J: Si, porque es un idioma maravilloso, que te ayuda a comprender otras culturas, además de que es el idioma más universal del planeta.

P: .. porque si algún día viajo a otro lado el idioma inglés es uno de los traductores de otros idiomas

Y por otro, la presencia del inglés en el entorno cercano.

C: ... siento que después del idioma que hablo el inglés está en todos lados, tiendas, calles, películas, juegos, etc.

L: en la actualidad muchas cosas están en este idioma y si no tendría por lo menos una base no podría entender

Ninguno de los alumnos cuestiona el lugar del inglés como *lingua franca* o el hecho de que en el entorno en el que viven (comunidad mayoritariamente monolingüe hispanohablante) se utilice el mismo, por lo tanto, el uso del inglés parece estar naturalizado.

Para estos alumnos el idioma inglés es un recurso valioso en el presente (para su vida diaria) y también para los planes o deseos que manifiestan sobre el futuro. El papel de la asignatura inglés en el liceo proporciona las bases para el acceso a este recurso percibido como valioso.

En cuanto a sus percepciones sobre las culturas de los países de habla inglesa, tres alumnas manifiestan su admiración hacia esos países y su gente; sin embargo, solo uno de estos alumnos menciona varios países de habla inglesa (los más conocidos), por lo que parece que para estos alumnos los hablantes nativos de inglés forman parte de una sola cultura.

JF: Me encantan, su cultura y como hablan y pronuncian.

L: Nose, no tengo mucha idea, nunca visite ninguno, lo que se es que son generalmente países más desarrollados

Los alumnos no reconocen países menos preponderantes en la órbita internacional como países de habla inglesa (por ejemplo, Jamaica que podrían conocer por la música reggae).

La distinción sobre Estados Unidos que menciona un alumno tal vez se debe a un mayor acceso a las noticias de ese país,

J: Nueva zelanda, Australia y Canada me parecen de los mejores paises en el mundo, en todo sentido. En Estados Unidos tiene la gente mas paranoica del mundo. Sobre el resto de los paises mencionados, no conozco tanto.

Otros tres alumnos tienen una actitud más neutral hacia los países de habla inglesa, refiriéndose a que no son ni mejores, ni peores que otros países o culturas, sino que son simplemente diferentes.

P: ... tienen otras costumbres y características diferentes

Dos alumnos manifiestan no tener opinión sobre el tema.

Cuando se les preguntó sobre las opiniones de sus familias sobre el aprendizaje de inglés, todos los alumnos expresaron que sus familias también ven el saber inglés como un recurso valioso, las razones mencionadas son su uso en la vida cotidiana, para viajar y para tener mejores oportunidades laborales en el futuro,

C: Que es muy bueno y que sirve para todo. Porque esta hasta en los controles de mi televisor por ejemplo y yo siempre les explico lo que significa. Hasta para saludarnos en vez de decirnos "chau" nos decimos "bye"

JF: Para ampliar el campo laboral, y poder comunicarte con otras personas en caso de viajar al exterior.

Una alumna (que estaba comenzando a aprender portugués en el momento de la encuesta) manifestó que a su familia le parece útil el aprendizaje de cualquier otro idioma, no solamente el inglés.

Las percepciones de sus amigos sobre el aprendizaje de inglés no presentan tanta coincidencia, sin embargo. Cinco de los alumnos manifiestan que sus amigos reconocen la utilidad de aprender inglés, pero otros tres manifiestan que sus amigos tienen actitudes encontradas,

C: Tengo amigos que aman el ingles y van desde chiquitos. Y otros que no le ven ningun sentido

O totalmente negativas,

JB: A la mayoría les parece inútil

Si tomamos la idea de Benson (2011) de que las familias y amigos son las relaciones más significativas que tienen los alumnos, entonces estas personas pueden actuar como comunidades de aprendizaje al motivar o inhibir los

aprendizajes de una L2. En los casos estudiados en esta investigación las familias tienden a motivar los aprendizajes mientras que con los amigos esto no pasa siempre, aunque es importante destacar que ningún alumno mencionó que la influencia de las opiniones de los amigos fuera inhibitoria de sus aprendizajes de inglés.

3. 3. 3. 2. *Percepciones de los BAL2 frente al uso del inglés.*

En esta sección se analizarán los datos que ayuden a comprender cómo se sienten los alumnos frente a situaciones de interacción oral en la L2.

Cuando se les preguntó cómo se sentían cuando alguien les hablaba en inglés, los alumnos expresaron diferentes grados de satisfacción o comodidad, desde una actitud positiva y totalmente abierta a un intercambio oral hasta la frustración,

S: Me siento con muchas ganas de responder con exactitud a lo que esa persona me esté diciendo, y trato de poder hablar del mismo modo que ella.

F: No se, no le entiendo 😞

Es necesario aclarar que la pregunta no especificaba que el intercambio fuera con un hablante avanzado de la L2, aunque podría interpretarse que los alumnos imaginan una situación de ese tipo cuando se les pregunta sobre el tema. A propósito de esto, en el grupo focal en el que participó F, se planteó esta pregunta para poder entender si su frustración dependía del interlocutor o se debía a su capacidad lingüístico-comunicativa (o a su percepción de la misma como veremos más adelante). A continuación, presentaré tres intervenciones (no consecutivas) de F sobre su incapacidad para hablar en inglés. Primero se verá su respuesta sobre su dificultad para hablar inglés con sus compañeros de clase,

F: [Ahí puede] Ahí puede ser que sí, si es lento y eso sí/

F: Claro. Si está al mismo nivel que yo vamo a decir puede ser que sí/

Al continuar la conversación sobre las situaciones en las que estos alumnos se sienten frustrados con el uso del inglés, JC expresa que no sienten la necesidad de usar inglés fuera del aula, una idea que F afirma no solo en el grupo focal sino también en la encuesta,

F: [O sea si no tiene traducción no la entiendo] (*hablando de películas en inglés*) pero tampoco no es algo que me frustre porque sé que no, el nivel que tengo de inglés es muy básico y no voy a llegar a entender/

A F no le gustan los idiomas, no quiso ir a clases particulares de Inglés cuando su madre se lo ofreció, no sabe qué piensan sus amigos sobre aprender inglés y afirma (en la encuesta) que nunca usa inglés fuera del aula (en el grupo focal reconoce que sí lo hace por las preguntas de la investigadora: publicidad, películas). Sin embargo, en sus respuestas al cuestionario propuesto a todos los alumnos de 5° unos meses antes había expresado que miraba películas/series en inglés con subtítulos (tres horas por semana), miraba videos en inglés (una hora por semana), jugaba juegos en inglés (FIFA) (veinte horas por semana) y que leía los tweets de EA Sports todos los días. Esta aparente contradicción puede explicarse de dos maneras: su idea de lo que es usar inglés fuera del aula se centra en la comunicación oral y/o su necesidad de usar la L2 es escasa. En cuanto al primer punto, F expresa que saber inglés es “poder hablarlo y escucharlo”, y como él expresa, “Mi inglés es escaso. Apenas puedo usarlo” y dice que cuando alguien le habla en inglés “no le entiende”, es entendible que piense que su capacidad de uso de la L2 es limitada. Sobre la segunda explicación, si bien F usa el inglés fuera de clase, no tiene consciencia de ello porque no siente la necesidad de usarlo, lo usa en la medida en que satisface sus intereses, pero no existe una demanda externa y por lo tanto su inversión en el aprendizaje de la L2 no es grande.

Pero, por otro lado, debemos tener en cuenta que F es considerado un buen alumno de Inglés por su profesora, así que su autoevaluación de proficiencia en L2 no coincide con la de su docente, probablemente porque tenga expectativas

poco realistas sobre la relación tiempo de aprendizaje/proficiencia y/o porque no considera su fortaleza en comprensión lectora (mencionada por su profesora) como importante cuando autoevalúa su proficiencia en la L2.

En el extremo opuesto se encuentra S, que tiene una actitud sumamente positiva hacia el aprendizaje de otras L2 y de inglés en particular,

(¿Te gustan los idiomas?)

S: Si, porque aprendo cosas nuevas, como por ejemplo como pronunciar palabras que no conozco, y además si tengo la oportunidad de viajar al extranjero ya podría comunicarme con otras personas

(¿Te gusta el inglés? ¿Por qué?)

S: Si, es muy interesante de aprender y todos pueden tener su habilidad a la hora de utilizarlo, es un idioma que es frecuentemente utilizado como por ejemplo para comunicarse, y es muy Universal porque en muchos países lo practican.

(¿Cómo te sentís cuando alguien te habla en inglés?)

S: Me siento con muchas ganas de responder con exactitud a lo que esa persona me esté diciendo, y trato de poder hablar del mismo modo que ella.

S combina su actitud positiva hacia el inglés con acciones que reconoce como útiles a la hora de aprenderlo,

(¿Usas inglés fuera de clase?)

S: Si lo uso, de vez en cuando muy seguido, veo películas en inglés, hablo con mis hermanas y amigos muy seguido, escucho música y audios en inglés y siempre trato de traducirlos.

Otras actividades que S menciona son: hablar inglés con el padre, la madre y las hermanas (casi todos los días), mirar películas/series con y sin subtítulo (dos veces por semana), mirar videos en inglés (dos horas por día), con menor frecuencia leer blogs en inglés (de noticias, recetas, etc.) y usar redes sociales en inglés para comunicarse, compartir, fotos, videos, noticias, etc. Por otro lado, su profesora de inglés expresa que es una alumna muy responsable, lo que confirma

su inversión en el aprendizaje de inglés. También para esta alumna saber inglés se trata de saber comunicarse oralmente y hace énfasis en la pronunciación de las palabras,

S: Para mi tener un buen manejo del inglés es saber como pronunciar correctamente cada palabra y luego saberlas utilizar en un enunciado que sea coherente, para que el receptor pueda comprender lo que se plantea.

Su percepción de su capacidad lingüístico-comunicativa es muy buena, y a diferencia de F, sus expectativas sobre dicha capacidad son más realistas (recordemos que estos alumnos solo han tenido clases de inglés en el liceo durante cinco años con un promedio de dos horas y media reloj por semana en clases de más de veinte alumnos).

(¿Cómo te sentís cuando alguien te habla en inglés?)

S: Muy bien, porque como tengo incorporado el inglés puedo entender y saber lo que ellos están diciendo, y en las películas puedo comprender palabras, incluso algunas citas.

S incluso usó el diario de aprendizaje que se le propuso realizar para esta investigación como un nuevo recurso para su aprendizaje de inglés,

S: Y el diario ayudó mucho también porque . yo si me pongo a pensar nunca se me hubiera ocurrido anotar todo lo que hacía en inglés, y en realidad ayuda mucho/

E: ¿En qué te parece que te ayuda?

S: Eh con todo, yo traté muchas veces viste, escuché canciones nuevas que no había escuchado para ver si podía comprenderlas después, y tuve que escucharlas varias veces y después buscar la letra en español para ver lo que significaba, eso me ayudó mucho porque tá aprendí más palabras y, para poder usarlas en un futuro después/

3. 2. 3. 3. La concepción de proficiencia en inglés de los BAL2.

Otra de las preguntas de la encuesta apuntaba a conocer qué es para estos estudiantes saber inglés, es decir cuál es su idea de proficiencia en inglés.

Sorprendentemente, ocho de los nueve alumnos coinciden en que saber inglés es poder hablarlo y entender lo que les dicen, o sea mantener una conversación,

(¿Qué es para vos tener un buen manejo del inglés?)

S: Para mi tener un buen manejo del inglés es saber como pronunciar correctamente cada palabra y luego saberlas utilizar en un enunciado que sea coherente, para que el receptor pueda comprender lo que se plantea.

F: Entenderlo y poder hablarlo

A: Comprender y tener novio* de que me hablan (*Suponemos que quiso escribir 'noción'*)

C: Poder hablar fluidamente y que se entienda lo que puedo expresar. Y al revés también, poder entender lo que me dicen.

JB: Tener un buen manejo del ingles me ayuda a entablar dialogos y comprender cuando lo escucho

P: Poder comprender y hablar fluidamente

L: Hablar ingles de tal manera que parezca tu idioma natal, y que la pronunciación sea buena

JC: hablar con fluidez el idioma

Como se puede ver en sus aportes, algunos de los BAL2 hacen también hincapié en la fluidez (C, P, L y JC) y/o en la pronunciación (S y L), para L la proficiencia viene dada también por 'pasar por un hablante nativo'.

La única alumna que no se refiere a la proficiencia como la capacidad de interactuar oralmente es JF, que se enfoca en una capacidad más global de comunicación sin especificar cuáles serían esas habilidades comunicativas,

JF: Expandir mis horizontes a nivel mundial, asi de esa manera poder comunicarme con personas de distintas partes del mundo

Claramente, para estos buenos aprendices de inglés las habilidades de lectura y escritura no forman parte de la proficiencia. Ninguno de los estudiantes menciona sub-aspectos de la capacidad lingüística comunicativa (ej.: competencia sociolingüística), pero esto es entendible porque según las entrevistas con las docentes éstas suelen enseñar y evaluar las cuatro macrohabilidades (comprensión auditiva, lectora, producción oral y escrita), la gramática y el vocabulario mientras que la enseñanza y evaluación de otros aspectos de la capacidad lingüística-comunicativa, si se da, es más puntual.

En cuanto a la autoevaluación de la proficiencia de estos alumnos en la encuesta se les dio opciones para que indicaran cómo se sentían con sus conocimientos de inglés. Estas fueron sus respuestas:

Respuestas	Alumnos
Mi inglés no es muy bueno. No logro usarlo bien cuando lo necesito.	JC
Mi inglés es escaso. Apenas puedo usarlo.	F
Mi inglés es básico. Solo me sirve para ir llevando bien la asignatura.	A, C, P, L
Mi inglés está bien para el tiempo que llevo aprendiéndolo.	S
Mi inglés es bueno, puedo comunicarme siempre que quiero.	JB
Mi inglés es muy bueno, lo uso con facilidad.	JF

Tabla 14. Autoevaluación sobre proficiencia en inglés de los BAL2.

Vamos a interpretar estos datos de dos maneras: comparando las autoevaluaciones con las ideas de proficiencia en inglés que tienen los alumnos, y comparando estas autoevaluaciones con las evaluaciones de sus profesoras.

Para dos de estos estudiantes (JC y F) su nivel de inglés no es suficiente para poder usarlo cuando necesitan o quieren hacerlo. Por un lado, como ya vimos estos dos alumnos son los que tienen mayor dificultad a la hora de identificar situaciones cotidianas donde el inglés está presente fuera del aula y, por otro lado, en el grupo focal al preguntárseles sobre situaciones donde se sintieran satisfechos con su inglés mencionan,

JC: Fuera del liceo ninguna experiencia Para entender el inglés siempre tratás de usar yo que sé ahí va traductores o subtítulos en alguna serie o película o lo que fuera. Y en el liceo sí, algún escrito o algo de eso/

F: Yo que sé alguna palabra agarrás pero, si no no/

JC: O sea oraciones enteras no no, no, que te que me la digan de sentirla no no puedo elaborar y, no la sé/

Vemos que estos estudiantes se refieren más que nada a la proficiencia oral (hablar y entender lo que les dicen), cuando JC menciona la habilidad de escritura ('algún escrito') como una situación donde se ha sentido satisfecho con su inglés, se refiere a una actividad áulica. Como vimos antes, para la mayoría de estos alumnos la proficiencia se refiere a poder mantener una conversación y esto puede explicar su baja apreciación de su proficiencia. Es decir, si para una persona ser proficiente en inglés es poder conversar y no logra hacerlo, cualquier otra habilidad que tenga (escribir, leer) no contará como conocimiento de la L2, lo que a su vez afecta de manera negativa la autoevaluación de su proficiencia en la L2. F expresa que solo puede entender lo que le dicen en inglés si el interlocutor adapta la velocidad de su discurso o tiene su mismo nivel,

F: [Ahí puede] Ahí puede ser que sí, si es lento y eso sí/

F: Claro. Si está al mismo nivel que yo vamo a decir puede ser que sí/

Por su parte, su profesora expresa que su fortaleza con el inglés es en la comprensión lectora porque no necesita de la asistencia docente al enfrentarse con las tareas. Al respecto, F expresa lo siguiente en el grupo focal,

F: [A mí leerlo] me resulta más fácil, que que escucharlo/

Y al preguntársele sobre la razón de esa diferencia dice,

F: No sé, yo que sé. Es lo mismo que cuando una persona tiene un inglés muy básico, yo que sé capaz que habla más lento o y vos tenés tipo tiempo de pensar, o sea escuchar la palabra y decir ¿qué significa en español? cuando lo lees eso es más fácil todavía porque lo lees y podés o sea tomarte tu tiempo/

Entonces, F hace uso del proceso de monitoreo (Krashen, 1981) para poder interactuar con el inglés. Cuando no tiene el tiempo necesario para este monitoreo, como suele suceder en la comunicación oral, F recurre al ‘spanglish’, una mezcla de inglés y español (pero como dice su profesora, solo cuando la actividad le interesa). En este caso hay una concordancia entre la autoevaluación de F y la de su profesora sobre su habilidad oral. La mayor debilidad constatada por la docente se encuentra en la producción escrita, que puede explicarse por dos razones: para F no es importante saber escribir en inglés (como vimos en su concepto de proficiencia), y/o no invierte todos los recursos de los que dispone en esta actividad. Según expresa su profesora,

M: En la producción escrita .. pero creo que era también por característica de él, él era holgazán, con un borrador o dos ya estaba ¿pá que más?/

Por otro lado, F dice lo siguiente al referirse a sus dificultades para entender películas/series en inglés,

F: [O sea si no tiene traducción no la entiendo] pero tampoco no es algo que me frustre porque sé que no, el nivel que tengo de inglés es muy básico y no voy a llegar a entender/

Como para él no es demasiado importante entender las películas en inglés (porque tiene la opción de mirarlas con subtítulos en español) y percibe que su proficiencia es básica, no invierte recursos personales (tiempo, dedicación, estrategias) en comprender los diálogos de las películas.

JC expresa que tiene dificultades en la comprensión auditiva que están relacionadas con carencias en vocabulario, aclarando que no tiene problemas para

identificar la fonología de las palabras, pero no puede relacionarlas con su ortografía,

JC: (...) En los listenings también en los escritos que no sé cómo .
entiendo la palabra pero no sé qué cómo escribirla ... eso me pasa/

O tal vez JC puede identificar los sonidos de las palabras, pero en realidad no las conoce porque según su profesora,

PM: En reading sí, dependiendo siempre del nivel, si era un nivel un poquito elevadito había palabras que no las manejaba. Pero tá, como yo los dejaba usar el diccionario online enseguida recurría al diccionario y salía de apuros o me la preguntaba a mí o tal vez se la preguntaba a los compañeros, viste que ellos se preguntan/

PM: Y después no tenía dificultades tampoco en la comprensión lectora por eso te digo siendo, o sea él te entendía lo que vos le pedías, pero a veces no lo encontraba en el texto por eso mismo, porque habían palabras que no las dominaba/

Un hecho interesante sobre la producción oral de JC es que, según su profesora, él se comunica de manera más fluida cuando el tema de conversación es informal (no relacionado con la enseñanza explícita del inglés),

PM: Yo creo que a veces lo que más los dificulta es la parte estructurada, el que yo tengo que seguir determinada estructura gramatical porque si no sé que estoy cometiendo un error, pero cuando hablamos yo que sé de un tema general, de lo cotidiano, ahí él no tenía problema porque él sentía que era par, él sentía, no era que era real, él sentía como nno era dde lo que estábamos trabajando en clase él sí/

Sería interesante que se sacara provecho de este hecho al promover más conversaciones informales en inglés en la clase, es decir donde se promoviera explícitamente la fluidez en lugar de la precisión (accuracy), porque redundaría en una mejor autopercepción de la proficiencia oral, tan importante para estos alumnos.

Para A, C, P y L su proficiencia en inglés es suficiente para desenvolverse bien en la asignatura, aunque no necesariamente para usar el inglés fuera de clase. De nuevo, como para estos alumnos saber inglés se limita a poder mantener una conversación es probable que no sean conscientes de cualquier otro conocimiento que pongan en práctica fuera del aula (por ejemplo, leer y escribir en inglés). En el caso de L una de las dificultades que manifiesta tener en clase es en la producción escrita,

L: Que que no me salen palabras como para, no sé como para formar una oración (...) me cuesta/

Pero su profesora dice que es una muy buena alumna que parece haber estudiado inglés particular durante muchos años sobre todo en la interacción oral, al preguntárseles sobre las fortalezas de L, dice:

PMA: Emm, oralidad .. En casi todas pero principalmente en oralidad y en en escritura también/

PMA: Tiene buena pronuc, en oralidad por ejemplo tiene buena pronunciación . yy buen vocabulario, o sea tiene facilidad para expresarse/

Al indagar más sobre sus fortalezas en la producción escrita la profesora agrega,

PMA: También, sí pero en realidad como que es muy espontánea, puede usar el idioma naturalmente, tiene tiene, tiene nivel (*Hago señas con la cabeza indicando que L solo ha ido a clases particulares por un año*) ¡¿No?! Hubiera jurado que tenía inglés, entonces es excelente porque se expresa naturalmente (...) no, no, tiene muy buen nivel, hubiera creído que tenía inglés/**

En cuanto a A, su profesora dice que sus fortalezas en el inglés están en la comprensión auditiva y lectora y sus áreas más débiles son la producción escrita y oral.

PA: La parte débil de ella es parte de oralidad, la parte oral este y la parte de producción, o sea toda el área de producción es es es su parte más débil digamos

E: ¿Oral y escrita?

PA: Oral y escrita, si, pero se maneja muy bien por ejemplo con la parte de comprensión lectora y comprensión auditiva .. Me parece que, ella si trabajara un poco más, las estrategias de producción escrita este le iría mucho mejor, el tema de las faltas (*inasistencias*) la perjudica/

Por lo tanto, la autoevaluación que A hace de su proficiencia coincide en términos generales con la de su profesora. Lo que hace de esta estudiante una BAL2 según su profesora no son tanto los aspectos estrictamente relacionados con su proficiencia en la L2 sino con el tipo de inversión que hace en su aprendizaje en general: la disposición para aprender y las estrategias que pone en práctica.

PA: (...) va más en la disposición que ella tiene, me parece que eso sí, va más, a diferencia del otro alumno, ella va más allá de lo que es, la asignatura. Ella tiene una disposición de, de la búsqueda de la solución, entonces ella ella ella , busca estrategias de todas todas maneras para poder llegar al objetivo que se plantea/

PA: (...) es buena trabajando en equipos, ella sabe organizar, la ves trabajar en el equipo y ella ella le dice a las compañeras bueno, vamos a hacer esto, vos vas a organizar esto, yo busco tal cosa, entonces ella es buena líder, trabajando en equipo eh y es muy activa, (...)

Sobre C su profesora dice que su fortaleza está en la comprensión lectora, mientras que en la comunicación oral tiene algunas dificultades que intenta resolver mediante la participación.

PMA: . Eh cada vez que hacíamos grupos o pares, eh, ella siempre era la que encontraba la respuesta, siempre, siempre sabía que era lo que se estaba contando (...) Y en oralidad le cuesta pero lo intenta, ella no . se tira el agua, trata de contestar/

La mayor dificultad que tiene con el inglés según su profesora es en la producción escrita porque no tiene las herramientas lingüísticas necesarias para expresar sus ideas.

PMA: Ay, un poco de sintaxis yy .. y vocabulario, ella necesita tener vocabulario para poder expresar todo lo que quería/

En cuanto a P, su profesora expresa que tiene un nivel aceptable en comprensión lectora y producción escrita pero con la guía del docente, este alumno necesita del andamiaje que le proporciona su profesora para poder lograr resultados y lo hace a su propio ritmo.

PA: P tiene dificultades. A él le cuesta incorporar, los conocimientos nuevos, es muy metódico vos le tenés que explicar todo paso a paso, entonces él tiene que estar seguro de eso de eso que él tiene para poder avanzar, a un conocimiento nuevo/

Sin embargo, luego de aprender ciertas estrategias las pone en práctica de la misma manera en la que le fueron enseñadas.

PA: Entonces a él, todo ese proceso (de aprender a leer un texto) le costó muchísimo, pero una vez que entendió todo ese proceso, él no se saltó ningún paso. Pero una vez que él entendió ese proceso, le resultó facilísimo trabajar con un texto/

El caso de este alumno nos hace estar atentos acerca del grado de autonomía que se puede esperar de los estudiantes: no todos los alumnos tienen las herramientas lingüísticas necesarias o conocen las estrategias de aprendizaje para embarcarse en un proceso de aprendizaje autónomo, por lo menos en relación a los aprendizajes que se esperan en los contextos de aula que buscan desarrollar las cuatro macrohabilidades, el léxico y la sintaxis del inglés. Sin embargo, es posible fomentar la autonomía de otras maneras, en el caso de P la preparación de una feria de inglés sobre distintos países en la que tuvo como tarea crear una línea de tiempo para el país que le tocó a su grupo fue una oportunidad para mostrar otro tipo de habilidades, por ejemplo, la selección de información de acuerdo a un tipo textual específico.

A: (...) entonces yo le di ese trabajo y no sabes, qué línea de tiempo hizo porque él fue, leyendo, fue extractando (...), entonces él iba y me lo traía

me lo llevaba, entonces bárbaro, esto encontraste, ¿qué te parece? Si yo pondría esta parte porque si la si saco esto otro queda desconectado (...)

Al comparar las autoevaluaciones de proficiencia de estos cuatro alumnos (L, A, C y P) con la que realizan sus profesoras vemos que hay diferencias importantes en sus proficiencias en inglés, siendo el mayor contraste entre L y P. Esto nos indica que aunque todos coinciden en que ser proficiente en inglés es poder conversar, los parámetros con los cuales se autoevalúan son diferentes porque L tiene claramente un nivel de proficiencia bastante mayor que simplemente ‘para llevar bien la asignatura’ (recordar que su profesora pensaba que iba a clases particulares de Inglés), pero como vimos, para ella saber inglés es poder hablar como si fuera un hablante nativo de inglés, entonces es entendible que perciba que su proficiencia de inglés no alcanza esos estándares. Aquí cabe destacar la importancia de los siguientes aspectos: 1) que los estudiantes sepan cuáles son los niveles de inglés esperados para el grado en el que están ya que esto puede ayudarlos a autoevaluarse de manera más objetiva y por tanto ser capaces de tomar decisiones sobre sus futuras rutas de aprendizaje, 2) la necesidad de discutir con los estudiantes las ideas que tienen de proficiencia en inglés y hacerles saber que ‘pasar por un hablante nativo de inglés’ no es necesario para poder comunicarse exitosamente y que tal vez tampoco sea realista, 3) la importancia de que los estudiantes sepan cuál es su proficiencia real en relación a lo que se espera para el nivel educativo en el que están y que esto se haga de manera más personal y explícita, los alumnos suelen tener una idea de ello a través de los instrumentos de evaluación que suelen usarse en clase pero un feedback más directo aunque sea informal los puede ayudar a visualizar en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentran, asumiendo que quien es consciente de sus habilidades y debilidades está más preparado para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Por otro lado, S autoevalúa su proficiencia positivamente en relación al tiempo que lleva aprendiendo inglés. Para su profesora, S se desempeña bien en todas las macrohabilidades, excepto en expresión oral debido a su timidez; sin embargo, como ocurrió con P, cuando las actividades planteadas salen de lo tradicional y

son del gusto de los estudiantes, los profesores ven nuevas facetas de alumnos que usualmente son más reticentes a participar abiertamente en clase.

PMA: O sea que si hablás con ella mano a mano también, no no es muy efusiva, sin embargo para para la fie para la feria de fin de año, participó pila y entonces de ahí podía sacar mucho insumo porque cada vez que había que presentar ella me acuerdo que tuvo la parte de juegos de juegos tradicionales del país este y ella investigó mucho y me lo traía escrito en inglés para que se lo corrigiera y lo volvía a traer y que había sacado cosas de internet no sé qué, todo lo que vos le pedís ella lo hace/

Para JB su proficiencia en inglés es buena y le permite usar la L2 siempre que quiere hacerlo. Su profesora expresa que se destaca en producción escrita y oral porque maneja mucho vocabulario que sabe poner en práctica y logra integrar conocimientos previos a nuevas situaciones.

PM: Sí, conocimientos previos sí, porque él siempre retoma . este lo que ya tiene aprendido, hace por ejemplo, eh referencia a lo que sse trabajó o, transfiere conocimientos previos, y los los, que lo ayudan a incorporar los nuevos./

Como ya vimos, este alumno usa el inglés fuera del aula con frecuencia (se comunica por chat a diario, mira películas/series tanto con subtítulos en español como sin ellos, y mira videos en inglés diariamente), así que podemos asumir que parte de la proficiencia de JB se debe al contacto con la L2 que tiene fuera del aula. Al respecto su profesora dice:

PA: No, mme parece que viene por el conocimiento que él ya tiene... porque hay cosas que ya las tiene como incorporadas . conocimiento que ya los tiene como incorporados, que eso es porque tiene una base (de inglés)/

La profesora expresa que el aspecto en el que JB muestra alguna dificultad es en ‘gramática’,

PA: Gramática puede ser, eh la parte sí. Por ejemplo, el confundir los verbos, la estructura de la oración si un auxiliar, ese tipo de cosas, pero me parece que no es por dificultad de no saberlo sino por falta de atención/

Puede ser que esto le suceda por falta de atención, pero también porque JB se enfoca en la fluidez y no tanto en la precisión que suele ser el foco en las clases de inglés liceales.

Finalmente, JF es quien expresa una mayor confianza en su proficiencia en inglés,

JF: Mi inglés es muy bueno, lo uso con facilidad.

Evaluación que coincide con la que hace su profesora de ella.

A: (...) es impresionante y tiene vocabulario más allá del nivel que vos das, o sea me parece que ella, debe leer, por fuera de lo que es la asignatura curricular, debe leer internet o libros porque ella tiene, tiene adq un vocabulario adquirido que es impresionante.

JF expresa en el grupo focal que tiene dificultades con la producción oral,

JF: No yo del cuaderno (*diario de aprendizaje propuesto para la investigación*) que me di cuenta de que tipo, o sea, que yo . que yo soy mala en la pronunciación, pero que, tipoo, que, en mi día a día yo casi ni lo practico y por eso soy mala y que me di cuenta que no creo que sea cierto. Pero que tiempo que en mi vida casi ni lo practico y por eso soy mala, y me di cuenta de que que, le pongo más énfasis a lo que entiendo que que a lo que yo hablo y tá/

Sin embargo, su profesora dice que JF es muy buena hablando en inglés (y escribiendo),

PA: (...) ella tiene una fluidez al momento de hablar que lo tiene, totalmente incorporado, de cómo habla, el el el el cuerpo cómo lo mueve, la gesticulación, o sea es algo natural, hablar en inglés como el español, a diferencia de de de los demás compañeros ¿no?/

Claramente, JF tiene un estándar de proficiencia oral muy alto sobre todo en la pronunciación y por ello subestima su proficiencia. Con respecto a la proficiencia oral, JF termina reconociendo en el grupo focal que las limitaciones que auto-percibe en su habilidad oral se deben a que no tiene las oportunidades suficientes para ponerla en práctica y, por tanto, mejorarla.

Es posible afirmar entonces que a pesar de que los estudiantes de inglés uruguayos tienen muchos propiciamientos para el aprendizaje del idioma a través de las TIC y otros recursos, estos propiciamientos son más favorables para la lectura, la escucha y en menor medida la escritura pero no así para la producción oral, es por esto que las clases de inglés del liceo tienen el potencial de ofrecer los propiciamientos para desarrollar esta habilidad de los estudiantes, que es además la que más les interesa aprender.

3. 2. 3. 4. Aprendizajes de inglés de los BAL2

3. 2. 3. 4. 1. Cómo aprenden inglés los BAL2

El análisis de los cuestionarios propuesto a los 122 alumnos sobre el uso de inglés fuera del aula nos mostró que los estudiantes de Bachillerato usan varios recursos en inglés, siendo algunos más populares que otros. Sin embargo, a través de esos datos no podemos confirmar que se produzcan aprendizajes de inglés por el mero hecho de estar expuestos a los mismos. Es por este motivo que se propusieron las encuestas a los 9 alumnos seleccionados como buenos aprendices de L2, se les ofrecieron los diarios de aprendizaje y luego se realizaron los grupos focales. Las entrevistas con las docentes también develaron informaciones sobre cómo el uso de recursos en inglés fuera del aula promueve los aprendizajes de inglés dentro del aula.

A continuación, veremos entonces qué aspectos de la L2 aprenden los estudiantes tanto dentro como fuera de clase y cómo se relacionan esos aprendizajes, de qué modos se producen esos aprendizajes, qué dificultades enfrentan los alumnos al aprender inglés y cómo resuelven estas dificultades.

Si bien, como ya se mencionó en la fundamentación del tema elegido, no existe una verificación empírica de la proficiencia en inglés que realmente tienen estos nueve alumnos (porque no existe ningún instrumento de evaluación que se aplique a todos los estudiantes de manera independiente a las evaluaciones docentes), el principio que sustenta toda esta investigación es que lo que los estudiantes dicen de sus experiencias de aprendizaje, sus voces, tienen tanto valor como cualquier otro dato obtenido por otros métodos de recolección de información.

Asumiremos entonces que los alumnos que participaron de los estudios de casos son capaces de autoevaluar su proficiencia en inglés con respecto a los usos auténticos de la L2 a los que están expuestos fuera del aula, y que pueden identificar cuáles son las mejores maneras de aprender inglés de acuerdo a sus experiencias como aprendices. Por otro lado, en esta investigación se considera que los datos surgidos de las entrevistas a las docentes tienen valor en sí mismos porque son proporcionados por profesionales de la enseñanza de inglés que cuentan con años de experiencia en esas funciones.

A la pregunta de cómo se aprende mejor el inglés los alumnos responden mencionando tanto recursos como modalidades de aprendizaje y se refieren a ellos tanto para el uso independiente fuera de clase como dentro de ella.

Entre los recursos que mencionan están: juegos, libros, videos, trabajos domiciliarios, imágenes, fotos, videojuegos, películas y series,

S: Se aprende mejor inglés hablando en el idioma de persona a persona, con juegos, libros, videos, trabajos domiciliarios, etc.

C: Con imágenes, fotos, objetos. Con una buena explicación

P: En una clase que no sea tan aburrida y tan hablada o sino también en los videojuegos

L: Estudiando particularmente, y yo también aprendí mucho en películas o en series

En cuanto a las modalidades se mencionan: la práctica del idioma (una alumna aclara que a través de conversaciones ‘de persona a persona’ y otro dice que

escuchando), clases dinámicas, mayor carga horaria de la asignatura Inglés, buenas explicaciones (suponemos que de parte del docente) y clases particulares (clases privadas de inglés fuera del liceo).

JF: En la practica.

A: Con clases dinámicas

JB: Escuchándolo

JC: para aprender mejor el ingles en el liceo tendrían que haber mayor cargas horarias así seria mas fácil su aprendizaje

En las respuestas anteriores podemos observar que si bien los alumnos sugieren ideas que pueden integrarse a las clases del liceo para mejorar sus aprendizajes, consideran a las clases liceales como espacios de aprendizaje de la L2. Esta información junto a la que surgió en la sección ‘De la clase al mundo’ se opone a la idea popular mencionada al inicio de esta tesis de que los alumnos no aprenden inglés en el liceo. Al parecer sí aprenden; el problema puede residir en distintas interpretaciones de lo que es ‘aprender inglés’. Si la opinión de la sociedad que juzga los resultados de aprendizaje de inglés coincidiera con la noción de proficiencia que tienen estos alumnos: poder hablar y entender en una conversación, entonces es posible considerar que los alumnos liceales no aprenden lo suficiente, como expresan algunos de estos BAL2 al autoevaluar su proficiencia.

(¿Cómo te sentís cuando alguien te habla en inglés?)

F: No sé no le entiendo

JC: Mi inglés no es muy bueno. No logro usarlo bien cuando lo necesito.

Al preguntarles sobre experiencias positivas con el idioma inglés estos alumnos responden:

JC: Fuera del liceo ninguna experiencia Para entender el inglés siempre tratás de usar yo que sé ahí va traductores o subtítulos en alguna serie o película o lo que fuera. Y en el liceo sí, algún escrito o algo de eso/

Y cuando se les pregunta cómo se sienten al hablar en inglés con otro compañero de clase agregan:

JC: No tampoco, [menos]

F: [Ahí puede] Ahí puede ser que sí, si es lento y eso sí

L: [Yo algo entiendo]

L: Y si habla (...)

F: Claro. Si está al mismo nivel que yo vamo a decir puede ser que sí/

Hasta la alumna que sugiere clases particulares como una de las mejores formas de aprender inglés, menciona lo siguiente al preguntársele por qué decía que había aprendido más en sexto que en quinto año,

L: Tá por la nota y porque tá en los escritos me iba mejor y todo, tipo no participaba tanto este año como otros años. Y también que, el año pasado aprendí menos creo porque era más cosa como de rellenar así de seleccionar la palabra, este año me hacían escribir más/

Lo que no solo confirma que siente que ha aprendido, sino que una menor participación en clase (de un año a otro) no siempre indica un retroceso o un estancamiento en los aprendizajes; por el contrario, un aumento en la dificultad y en la exigencia parece promover aprendizajes que no siempre son visibles (mediante la manifestación pública de esos aprendizajes a través de la participación en clase). Veremos el rol de la exigencia del docente como promotor de aprendizajes más adelante.

Por otro lado, como ya vimos antes L también menciona los contenidos no específicos de la L2 como parte de sus aprendizajes (por ejemplo, el tema ‘valores’ de una de las unidades temáticas).

En las entrevistas con las profesoras de estos buenos BAL2 todas mencionan que, en mayor o menor grado, en algunos aspectos más que en otros, estos alumnos aprenden, de otra manera no tendría sentido hablar de ellos como buenos aprendices de inglés.

He aquí algunos ejemplos de cómo las profesoras constataban los aprendizajes de estos alumnos:

Sobre S – PA: En el escrito y en clase, cuando hacíamos este trabajo de comprensión lectora que tenían que contestar algo que trabajaban en pares o en grupo, que eso sí, siempre hablaban entre ellos y veía lo que hacía este y no tiene problemas, la comprensión lectora la la se arreglaba bien pero, en oralidad ya te digo, vos tenés que estar porque de ella así de levantar la (...) no, no porque ella te decía que le daba vergüenza/

Sobre F – PMA: Él era el que se recontra enganchó en el debate (*evaluación oral formal*) y hacía y era el que decía y a mí me sorprendió. E intentaba elaborarlo como pudiere a la idea y decía, peren peren que sigo pensando/

Sobre A – PA: Sabe enfrentarse a un problema y resolverlo, usa estrategias para resolver el problema, es decir si ella se enfrenta a una actividad que le pusiste y no la sabe, ella busca el camino con conocimiento previo, busca el camino con eh buscar materiales que ya tiene, eh te pregunta, relaciona con lo anterior . hasta que logra. de repente no logra en un nivel . muy bueno, no? pero, en un nivel aceptable, logra eh la la resolución, la resolución de eso que vos le planteaste/

Sobre C – PMA: Eh cada vez que hacíamos grupos o pares, eh, ella siempre era la que encontraba la respuesta, siempre, siempre sabía que era lo que se estaba contando (...) Y en oralidad le cuesta pero lo intenta, ella no . se tira el agua, trata de contestar/

Sobre JB – PA: Si, si, en la parte escrita tiene, él se organiza para escribir, las expresiones escritas él son bien organizadas tiene, buen vocabulario adquirido, dentro de lo que se trabaja/

PA: Sí, conocimientos previos sí, porque él siempre retoma . este lo que ya tiene aprendido, hace por ejemplo, eh referencia a lo que sse trabajó o, transfiere conocimientos previos, y los los, que lo ayudan a incorporar los nuevos./

Sobre P – PA: Entonces a él, todo ese proceso (de aprender a leer un texto) le costó muchísimo pero una vez que entendió todo ese proceso, él no se saltó ningún paso. Pero una vez que él entendió ese proceso, le resultó facilísimo trabajar con un texto/

Sobre JC – PM: Era el típico que elaboraba y relaboraba, era responsable en ese aspecto, llegando a una buena marca, una buena calificación. No te digo que de principio acertaba, tenía sus dificultades pero la constancia también lo hacía, superarse y calificaciones de entre un ocho y nueve, un diez creo que sacó una vez también, él lo que sí me decía es que este año era uno de los primeros años que lograba hacer writings, en los escritos/

Entonces no es que los estudiantes no aprendan inglés en el liceo, aprenden lo que se les enseña (y lo que aprenden de manera independiente fuera de clase que luego integran a las clases).

Cuando se les preguntó qué hacían ellos para aprender inglés, las respuestas se centraron principalmente en actividades y recursos fuera del aula, con excepción de S que según lo que hemos analizado hasta ahora es la alumna que más logra integrar sus aprendizajes dentro y fuera del aula, o por lo menos es la que explicita más claramente esas relaciones.

S: Yo aprendo en clase, trabajando oralmente, con fotocopias, tareas domiciliarias, realizo presentaciones en power point, carteleras, carpetas, etc. Le dedico el tiempo necesario. Utilizo recursos como libros, internet, personas, videos, y también el diccionario inglés, etc.

Sobre las actividades y recursos que dicen usar para aprender inglés, la mayoría coincide en: ver películas y series, escuchar canciones y el uso de internet. Dentro de las actividades/recursos que mencionan solo algunos alumnos, están: lectura de libros, juegos y comunicándose con otras personas; las actividades/recursos que solo uno de ellos menciona son: videos y diccionarios. Una de las alumnas menciona una estrategia particular,

C: Yo por ejemplo aprendí inglés escuchando música en inglés subtítulándola al español y al inglés, ahí aprendí que significaba y como se pronunciaba y escribía

F dice que no hace ‘nada’ para aprender inglés siguiendo una argumentación coherente con su visión de su aprendizaje de inglés y su proficiencia. Sin embargo, su profesora expresó que F se involucra en la clase cuando le interesa el

tema o la modalidad de enseñanza que se utiliza. Como ya vimos, su profesora expresa que,

PM: Él (F) era el que se recontra enganchó en el debate y hacía y era el que decía y a mí me sorprendió. E intentaba elaborarlo como pudiere a la idea y decía, peren peren que sigo pensando/

PM: (...) como recurso tiene el celular y el el inglés mucho contacto tiene es por el mismo celular, él era que asociaba ¡ah porque fue lo que vi escrito en tal lugar, en tal jueguito o tal aplicación, ¡ah! juega muchos videojuegos, muchísimo/

Además, lo que expresa en el grupo focal nos hace pensar que sí ‘hace algo’ para aprender inglés aunque no sea consciente de ello.

F: Yo creo que puede ser el programa también. Porque por ejemplo este año yo que sé eh tuvimos todo el año trabajando los verbos, nunca dejamos de trabajarlos, o sea pasado o presente todo cómo se dice, cómo se escribe, las oraciones que arrancan con if, eh definir algo, como fue el trabajo. Yo creo que es por eso también (...)

Es difícil pensar que un alumno que recuerda este nivel de detalle de lo trabajado en clase (recordemos que el grupo focal se realizó después de finalizar las clases) no haya hecho nada para aprender y como vimos más arriba, su profesora constata que es un alumno que se involucra en clase. Podríamos argumentar que la autopercepción de su baja proficiencia puede estar relacionada de alguna manera con sus limitaciones a la hora de hacer consciente sus aprendizajes de inglés; parece que F es capaz de recordar con detalle lo que se le enseñó, pero no puede percibirlo como aprendido o no es el tipo de conocimiento que según su opinión aportaría a su proficiencia. A este hecho se le suma la idea de proficiencia que tienen estos alumnos: ‘saber inglés es poder mantener una conversación’. Además, F no percibe el inglés como parte de su vida, de su identidad, porque le cuesta reconocer oportunidades de contacto con el inglés externas al aula, aunque juega al juego FIFA veinte horas por semana y lee tweets en inglés de deportes todos los días; él reconoce el inglés más que nada como una asignatura liceal,

F: No uso inglés fuera de clase

F: No aprendo inglés fuera del liceo

F: Todo lo que se de inglés lo aprendí en la clase

Algo similar sucede con JC,

(¿Usas el inglés fuera de clase? ¿De qué manera?)

JC: no, no lo uso.

(¿El inglés que usas fuera de clase es igual al inglés que aprendes en el liceo? ¿En qué es igual y en qué es diferente?)

JC: No uso inglés fuera de clase

(¿Lo que aprendes de inglés fuera del liceo te sirve para las clases de inglés? ¿De qué manera?)

JC: si te sirven y las clases en el liceo es un apoyo para estar mas seguro sobre lo que ya sabes

(¿Qué haces vos para aprenderlo (al inglés)?)

JC: nada, solo las horas de liceo

Aunque en la tercera respuesta JC reconoce de algún modo que hay aspectos del inglés que aprende fuera del liceo, reconocer ante otros no necesariamente implica tener consciencia plena de ello, es decir, ser consciente al grado de poder hacer algo con esa toma de consciencia.

Entonces parece que para aprender inglés fuera del aula no solo se necesita estar en contacto con la L2 sino también reconocer ese contacto como valioso (ya sea como oportunidades diferentes de aprender inglés o por el disfrute que ofrece ese contacto), poder visualizar las oportunidades de aprendizaje potenciales y actuar en consecuencia; o sea, para aprender inglés fuera del aula de manera autónoma el

aprendiz debe ejercer su agencia. Al respecto, JB escribe en el diario de aprendizaje,

JB: Me sirve mucho el entretenimiento audiovisual en inglés ya que siempre aprendo algo distinto, ya sea palabras nuevas, modismos o acentos y me ayuda a tener una buena pronunciación.

Esto nos hace cuestionar si la mera exposición a una L2, sobre todo cuando el uso de esta L2 es opcional fuera de clase como lo es el inglés en Uruguay porque ningún aspecto vital depende de su uso, es suficiente para promover aprendizajes, o si por el contrario, las óptimas condiciones de aprendizaje de una L2 se dan mediante actividades que resulten disfrutables per se (disfrutables para el aprendiz no necesariamente disfrutable para otro, como el profesor), pero además en las que el aprendiz está consciente de la L2, de las oportunidades de aprendizaje de la L2 que le ofrece esa actividad y de las acciones conscientes que pone en práctica en esa actividad tendientes a aprender la L2.

Desde la perspectiva docente, dos de las características que comparten muchos de estos buenos aprendices de L2 son: la responsabilidad ante la realización de las actividades propuestas en clase, y el deseo de autosuperación y de resolver los problemas cognitivos a los que se enfrentan, estas características son consideradas por las profesoras como fortalezas a la hora de aprender,

Sobre S – PMA: ¡Sí! Súper responsable pidiera lo que pidiera ella siempre traía todo todo/

Sobre JF – PA: Además es muy responsable/

PA: Ella es una de los chicos que relee y reescribe . mucho se auto se autocorrige y se da cuenta ¡ah sí! tendría que haber hecho tal cosa, o sea que si vos las guías eh, y es bastante autónoma/

Sobre A – PA: (...) es una chiquilina que evidentemente no estudiaba mucho, sin embargo ella cuando estaba en clase siempre tenía una actitud muy positiva, muy abierta a escuchar a trabajar, a trabajar en el error, yy, por ejemplo tiene una capacidad auditiva impresionante (...)

PA: Sabe enfrentarse a un problema y resolverlo, usa estrategias para resolver el problema, es decir si ella se enfrenta a una actividad que le pusiste y no la sabe, ella busca el camino con conocimiento previo, busca el camino con eh buscar materiales que ya tiene, eh te pregunta, relaciona con lo anterior . hasta que logra. de repente no logra en un nivel . muy bueno, no? pero, en un nivel aceptable, logra eh la la resolución, la resolución de eso que vos le planteaste/

Sobre C – PMA: Eh cada vez que hacíamos grupos o pares, eh, ella siempre era la que encontraba la respuesta, siempre, siempre sabía que era lo que se estaba contando (...) Y en oralidad le cuesta pero lo intenta, ella no . se tira el agua, trata de contestar/

Sobre JC – PM: Era el típico que elaboraba y relaboraba, era responsable en ese aspecto, llegando a una buena marca, una buena calificación.

Estas características también podrían explicar por qué estos estudiantes se involucran en usos de inglés fuera del aula de manera autónoma. Otras veces el apoyo docente es necesario, pero necesita de la disposición del alumno para aprender.

Sobre P – PA: (...) entonces yo le di ese trabajo y no sabes, qué línea de tiempo hizo porque él fue, leyendo, fue extractando (...), entonces él iba y me lo traía me lo llevaba, entonces bárbaro, esto encontraste, ¿qué te parece? Si yo pondría esta parte porque si la si saco esto otro queda desconectado/

Y a veces la influencia de la familia hace la diferencia para que un alumno se manifieste como un buen aprendiz de L2.

Sobre JB – PA: (...) él empezó como a trabajar de mitad del año en adelante, él no era muy participativo y sin embargo después que hablamos con la madre empezó a participar y es impresionante, como se sentaba siempre adelante, la disposición al trabajo y, es muy participativo sí y tiene mucho conocimiento de la segunda lengua/

3. 2. 3. 4. 2. Usos del inglés fuera del aula de los BAL2.

A continuación, veremos en más detalle las actividades en inglés que realizan cinco de los alumnos que registraron sus actividades en el diario de aprendizaje propuesto para la investigación (S, L, JF, JB y JC). El diario pedía registrar la fecha, la actividad realizada en inglés, el tiempo dedicado, las dificultades si las hubieron y cómo se resolvieron, y los aprendizajes de inglés.

Estudiante	Frecuencia de registro	Duración promedio de las actividades
S	Casi diario.	Entre 15 min y 3 hs y media.
L	Cada tres días.	Entre 30 min y 5 hs.
JF	Cada 4 días.	Entre 15 min y 5 hs.
JB	Cada 6 días.	Entre 10 min y 4 hs.
JC	Cada 7 días.	Entre 15 min y 3 hs.

Tabla 15. Frecuencia de registro en los diarios de aprendizaje y duración de las actividades en inglés.

El aprendizaje en general y en particular de una L2 no es un fenómeno meramente individual, sino que está inmerso en un contexto social que condiciona las oportunidades y las limitaciones del aprendizaje. El contexto social no debe interpretarse como una idea abstracta, es necesario identificar cuáles son los propiciamientos para el aprendizaje, y de manera directa o indirecta estos propiciamientos son siempre personas: la familia, los profesores, los amigos, pero también el cantante favorito a través de sus canciones, un grupo de personas que producen una serie de televisión, el inventor del juego favorito y todas las demás personas involucradas en que estos recursos culturales lleguen al aprendiz.

Como podemos observar en la tabla 16, no todos los aprendices son igualmente susceptibles a cada uno de estos agentes potenciadores de aprendizajes, es necesario entonces identificar cuáles son los potenciadores que pueden promover el aprendizaje en cada alumno, seguramente no sea un único agente potenciador

sino una combinación de varios, y la única manera de identificarlos es conocer al alumno, saber qué ‘lo mueve’ y actuar en consecuencia.

Aclaraciones sobre la tabla:

* Con subtítulo (cs) / Sin subtítulo (ss)

**No brinda nombre (s/n)

Recurso	Alumnos				
	S	L	JF	JB	JC
Películas	S/n c/s como apoyo ocasional. ‘Pearl Harbor’ c/s como apoyo ocasional. ‘El curioso caso de Benjamin Button’ c/s. ‘Harry Potter y la Piedra Filosofal’, c/s. ‘La joven vida de Juno’, c/s como apoyo ocasional. ‘¿Qué pasó ayer? II’, s/s. ‘Count on me’, s/s. ‘Ocultos’, s/s. ‘Harry Potter y la Orden del Fénix’, c/s. ‘El cadáver de la novia’, c/s como apoyo ocasional. ‘El Ático’ c/s como apoyo ocasional. S/n, c/s. S/n, c/s. ‘Tormento’, c/s.	‘Nerve’ s/s. ‘Cercana obsesión’ s/s. ‘The Blair Witch’ (cine). ‘La purga’, s/s. ‘La última vez’. ‘It’ (cine).	S/n, s/s.	S/n, c/s. S/n, s/s. Trailers s/n, s/s.	‘Un camino a casa’ c/s. ‘Saw’ c/s. ‘Rápido y furioso 7’ c/s.
Series de TV	‘The Walking Dead’ (práctica regular) c/s como apoyo ocasional.	‘13 reasons why’, s/s (práctica regular). ‘Two and	S/n, s/s.	S/n. S/n, s/c.	‘Prison Break’ c/s. ‘The Shooters’ c/s. ‘Sense 8’ c/s.

		Half Man' s/s (práctica regular). 'Rick y Morty' s/s (práctica regular). 'Gossip Girls' s/s.			'Braking Bad'
Programa de TV.	'New family', c/s (práctica regular). Entrevista a un político estadounidense.	'Los Simpsons' en inglés. Premios Emmy en inglés.	'Catfish', s/s.		
Videos	S/n sobre salud en Youtube parcialmente s/s.	'Tastemade', canal de recetas de Youtube (práctica regular). "Heshe" How it should have ended' en Youtube. Recital de 'Guns N' Roses'. 'Vines' de Lele Pons (Instagram) s/s.	'The Dolan Twins', s/s (práctica regular).	Vídeo blog holandés c/s en inglés (práctica regular)	
Documentales	'The science of Interestelar'. 'Una vida en Japón', c/s.		S/n, s/s.		S/n lo entiende con ayuda de la hermana.
Música	S/n (práctica regular) con apoyo de las letras para el aprendizaje. Crea lista de reproducción de música y comienza a usarla. Música de los 70', 80' y 90'.	'Draft punk'. 'Selena Gómez y Kygo'. 'Twenty-one Pilots'. 'The Underdog Project'. 'Coldplay'. 'Camila Cabello'.	S/n (práctica regular). Karaoke. Aprende la letra de canciones.	S/n.	En el cumpleaños de la hermana. Ed Sheeran. Paseo familiar escuchando canciones. Música que escucha los padres los domingos.
Juegos	S/n, online con la hermana. Crucigramas (práctica regular). Sopas de letras	'The Sims' en PC (práctica regular). 'Just Dance' con amigos en X-Box.	Tuti-fruti (juego de palabras) en inglés con amiga.		

	(práctica regular).	'CupHeads' en PC.			
Lectura		'The Hunger Games' (libro).	Imágenes con citas. S/n, libro de saga que abandonó. Traducción de poemas para amiga. Historias de Wattpad. Poemas.	Memes de Facebook (práctica regular). Artículos de internet (blogs).	Artículo de internet (s/n) con ayuda del traductor.
Conversación			Con amiga de Grecia (práctica regular). Con amiga con el mismo nivel de inglés (práctica regular).	Con amigo de Bélgica bromean en inglés. Encuentro con estudiante de intercambio en aeropuerto.	En un cumpleaños con 2 hablantes nativos
Estudio	Repaso de lista de verbos antes de escuchar canciones.	Ayudó a la prima a estudiar para examen privado de inglés.	Ayuda a la hermana con deberes de inglés (práctica regular). Traducir proyecto para el liceo.	Ayuda a la hermana con deberes de inglés (práctica regular).	Estudio para la asignatura. Estudio para escrito de la asignatura.
Programas de PC.				'FruityLoop', editor de música (en inglés) (práctica regular)	

Tabla 16. Actividades en inglés fuera del aula de los BAL2.

Desde el punto de vista pedagógico, no podemos ver la enseñanza como un recetario de metodologías, recursos materiales, tipos de actividades, etc., que puedan servir de igual manera a todos los estudiantes, es más productivo abrir las puertas de la clase a las actividades, contenidos y estrategias que usan los alumnos fuera del aula, promoviendo espacios de intercambio de prácticas y experiencias extra-áulicas con el inglés. Para aquellos alumnos que no usan inglés fuera del aula, el profesor y los compañeros pueden sugerir las actividades y recursos más

adecuados de acuerdo a la proficiencia, el grado de autonomía y los intereses de los mismos. Los estudiantes que aprenden de manera autónoma son el mejor recurso con el que cuentan los docentes para asistir a los demás estudiantes porque ya han recorrido el camino que sus compañeros están transitando, conocen lo que puede interesarles a sus pares y pueden sugerir estrategias para resolver problemas como lo plantea Vygotsky (1978) en la Zona de Desarrollo Próximo. Si bien no todos los estudiantes autónomos pueden estar dispuestos a trabajar como tutores de sus pares con menor proficiencia, y esto debe ser respetado, los estudiantes más avanzados pueden también trabajar entre ellos, poniendo en práctica lo que saben y especialmente lo que desean mejorar, por ejemplo, a través de círculos de conversación sobre sus intereses comunes y para resolver en pequeños grupos los desafíos a los que se enfrentaron durante la semana con sus actividades en inglés dentro y fuera del aula, etc. Además, estas actividades pueden ayudar a aumentar las oportunidades de ‘conversar’ en inglés que muchos buenos aprendices de L2 sienten que son escasas en clase. Por supuesto que un cambio de las clases de inglés de este tipo representa un desafío para profesores y alumnos acostumbrados a una enseñanza que tiene como actor principal al docente, pero la integración de estos espacios puede realizarse de manera paulatina (por ejemplo, dedicando media hora semanal al principio), teniendo en cuenta que todos los estudiantes deben saber cuáles son los propósitos de estas actividades menos estructuradas, cuáles son las reglas para estos espacios (por ejemplo, el volumen de las discusiones y cómo solicitar la ayuda docente, porque distintos subgrupos pueden estar haciendo tareas de manera autónoma simultáneamente) y estableciendo temas disparadores para cada subgrupo de trabajo. El rol del docente sería el de guía de las actividades, brindando apoyo lingüístico y sugerencias para la resolución de problemas (Vygotsky, 1978). El docente puede a su vez dedicar su tiempo a actividades de carácter más expositivo o con apoyo más personal a los alumnos que lo necesiten. Un punto importante, sin embargo, es evitar dividir la clase entre alumnos avanzados y alumnos con menor proficiencia, no solo porque no es justo ni ético, sino también porque los buenos aprendices de L2 necesitan de su profesor a veces y los estudiantes menos

avanzados lingüísticamente también realizan aportes que colaboran con el aprendizaje de los otros estudiantes.

3. 2. 3. 4. 3. Qué aprenden los buenos aprendices de L2 fuera del aula.

Para el registro en los diarios de aprendizaje, se les había solicitado a los estudiantes que anotaran si habían aprendido algo de inglés a través de las actividades que realizaban fuera del aula. De acuerdo a lo que expresan los estudiantes, vemos en la siguiente tabla que la mayoría coincide en aprender vocabulario (en algunos casos aclaran que este aprendizaje incluye frases, expresiones y modismos).

También mejoran su pronunciación. De acuerdo a los datos no podemos saber si la mejora en la pronunciación se refiere solo a la fonología de palabras aisladas o también a aspectos más generales como la entonación; en cuanto a esto, solo JB hace la aclaración de aprender distintos acentos o variaciones del inglés. JF también dice aprender lenguaje más informal y las abreviaciones típicas de este registro; también al hablar más su fluidez mejora.

JF y S (quienes brindaron mayores detalles en sus diarios) también aprenden nuevas estrategias de aprendizaje a través de la reflexión y la autoevaluación que manifiestan en los diarios de aprendizaje, lo que proporciona evidencia del valor potencial de este recurso como herramienta de autoevaluación y aprendizaje.

Alumno	Recurso	Aprendizaje
S	Música	Vocabulario, ej.: prayed, lullaby, arise, bend, cling, deal, forbid, early, throw, thick, narrow, wet. Integrar palabras nuevas para formar frases. Sinónimos. Traducir frases al español. Usar oraciones condicionales (If) en nuevas situaciones. Letras de canciones. Pronunciación de palabras.

		Estrategia: escuchar varias veces la canción para comprender la letra.
	Documentales	Pronunciación de palabras.
	Películas	Mejorar la rapidez de las traducciones. Vocabulario. Integrar palabras nuevas para formar frases y expresiones. Mejorar la pronunciación de palabras conocidas.
	Comedias	Vocabulario. Frases, ej. You do not understand what happens, We will recover it soon. Integrar palabras nuevas para formar frases y expresiones.
	Videos	Estrategia: leer los labios para mejorar la comprensión oral.
	Crucigramas y sopas de letras.	Vocabulario, ej. eatable, empty, indolent, luxury. Sustantivos y adjetivos Distinguir sustantivos de adjetivos. Sinónimos
	Series de TV	Prueba la nueva estrategia: leer los labios para mejorar la comprensión oral. Frases y expresiones, ej. How have you been? I have not heard anything from you. Vocabulario. Integrar palabras conocidas a nuevas frases.
	Entrevista de TV	Vocabulario, ej. trouble, glad, rowdy.
JF	Música	Vocabulario, ej. stood
	Videos	Lenguaje informal. Abreviaciones.
	Serie de TV	Lenguaje informal.
	Conversación	Fluidez. Reflexiona sobre las pocas posibilidades que tiene de hablar en inglés.
	Imágenes con citas	Vocabulario, ej. ache.
	Lectura	Vocabulario, ej. undefiled, wistful, fitful, cliff, beyond, lapping, grieve, flesh, feast, marsh, flew, swam, kneeling, epitaph, thud, gnaw, cud, crimson, eyelid, scowl, glazed, chew, slid, earthworm.

	Traducción de textos	Vocabulario científico.
JB	Entretenimiento audiovisual	Modismos. Acentos. Pronunciación.
L	Música	Vocabulario. Pronunciación.
	Películas	Vocabulario. Pronunciación.
	Series de TV	Vocabulario. Pronunciación.
	Videos	Vocabulario. Pronunciación.
	Lectura	Vocabulario.
	Programa de TV	Pronunciación.
	Juegos de PC	Vocabulario.
JC	Conversación	Vocabulario. Uso de sinónimos y distintas frases para expresar la misma idea.

Tabla 17. Aprendizajes de inglés fuera del aula según los BAL2.

A continuación, veremos a qué nivel/es del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2002) corresponden las palabras que dos de los estudiantes que siguieron los diarios expresan haber aprendido ya que nos puede dar una idea de la complejidad del vocabulario que aprenden algunos de los estudiantes fuera del aula. Para ello se usó el sitio web de English Vocabulary Profile (EVP) que brinda información sobre el nivel o niveles del MCER al que corresponde cada palabra (de A1 a C2). Como las estudiantes solo registraron palabras aisladas y no conocemos el contexto donde las encontraron, en la mayoría de los casos se indicarán un rango de niveles para cada palabra y cuando haya diferencias entre el corpus de inglés británico y el americano se aclarará entre paréntesis (Br. E) y (Am. E) respectivamente. En el caso en el que la palabra no fuera encontrada en el EVP se registrará s/i.

		Alumna	
		S	JF
Nivel según el EVP	Pray: A2 a B2	Stood (stand): A2 a C2	
	Lullaby: s/i	Ache: A2 a B2 (Br. E), B1 a B2 (Am. E)	
	Arise: C1	Undefined: s/i	
	Bend: B2 a C2	Wistful: s/i	
	Cling: C2	Cliff: B2	
	Deal: B1 a C1	Beyond: B2 a C2 (Br. E), B1 a C2 (Am. E)	
	Forbid: B2	Lapping (lap): s/i	
	Early: A1 a C2	Grieve: s/i	
	Throw: A2 a C2	Flesh: C2	
	Thick: B1 a C2	Feast: C1 a C2	
	Narrow: B1 a C2	Marsh: s/i	
	Wet: A2 a B1	Flew (fly): A1 a C2	
	Eatable: s/i	Swam (swim): A1 a A2	
	Empty: A2 a C1	Kneeling (kneel): B2	
	Indolent: s/i	Epitaph: s/i	
	Luxury: B1 a C1	Thud: s/i	
	Trouble: B1 a C2	Gnaw: s/i	
	Glad: A2 a C1	Cud: s/i	
	Rowdy: s/i	Crimson: s/i	
		Eyelid: B2	
	Scowl: s/i		
	Glazed: (s/i)		
	Chew: B2		
	Slid (slide): B2		
	Earthworm: s/i		

Tabla 18. Aprendizaje de vocabulario en inglés que aprenden dos de los BAL2 fuera del aula.

Los diarios de aprendizaje fueron usados por los estudiantes cuando estaban cursando sexto año del liceo (a partir de junio) al final del cual se espera que los alumnos hayan alcanzado el nivel B1 del MCER, pero podemos ver que el nivel de muchas de las palabras aprendidas de manera autónoma fuera del aula está por encima de lo que se espera que aprendan en clase (B1). Por supuesto que estos datos por sí solos no nos dicen cuánto vocabulario correspondiente a los niveles B1 o inferiores dominan estas alumnas y tampoco si serán capaces de usar el

nuevo vocabulario en situaciones nuevas, pero sí nos indica que son capaces de descubrir su significado por lo menos para el contexto donde lo encontraron.

Otra información que surge de sus aportes es que estas alumnas identifican (y registran) solo palabras aisladas, en ningún caso registraron vocabulario formado por más de una palabra (ej. frases adverbiales, frases fijas, etc.). Sería bueno que la estrategia de registrar palabras en su contexto de uso (y no aisladas) se enseñara en las clases.

Finalmente, y dada la rica información que se recopiló en los diarios de aprendizajes, habría que pensar si no es un buen recurso para integrar a las clases tanto para informar a estudiantes y docentes de los aprendizajes que se van dando como para registrar las estrategias que se ponen en práctica y su eficacia. S y JF brindan información explícita de la utilidad de los mismos como pudimos constatar. Sin embargo, al solicitar que se usen diarios de aprendizaje, algunos aspectos deberían respetarse: dar la libertad a cada alumno de elegir la forma de registro que prefieren (texto escrito, audio, video, etc.) y que el diario no se transforme en un instrumento para calificar al alumno ya que esto desvirtuaría el propósito y el valor de la información registrada.

3. 2. 3. 5. Estrategias de aprendizaje de los BAL2

Como vimos en el marco teórico de esta investigación considero a las estrategias de aprendizaje de inglés como la puesta en práctica de la agencia del aprendiz, por lo tanto, se considerará una estrategia de aprendizaje de inglés toda acción exitosa para solucionar problemas o desafíos con la L2, sean estos desafíos propios o de allegados (familia, amigos, compañeros de clase). De esta manera, la enseñanza a otras personas que algunos de los buenos aprendices de L2 llevan a cabo se considera una acción tendiente a solucionar los desafíos con el inglés a los que se enfrentan las personas que son afectivamente significativas para ellos. Por otro lado, la enseñanza a familiares y pares involucra un conjunto de estrategias no siempre identificadas en los datos de los que dispongo pero que sería muy interesante de investigar porque probablemente se basen en estrategias que el

alumno ha usado y probado en la práctica como efectivas durante su proceso de aprendizaje y porque podría brindarles a los docentes valiosa información sobre por qué en algunas circunstancias la enseñanza de un par es más efectiva que la del docente.

A continuación, mostraré en un cuadro las estrategias de aprendizaje que emplean los BAL2, es decir cómo su agencia se manifiesta en acciones, de acuerdo a lo que ellos mismos expresan (cuando lo hacen) en la encuesta, los grupos focales y los diarios de aprendizajes, y a las observaciones de sus profesoras de inglés en caso de que éstas las hayan constatado.

Es necesario aclarar que se distinguirán las estrategias según se realicen dentro o fuera de clase de la siguiente manera: cuando la estrategia se usa solo en clase se identificará con (c) al final de la misma, cuando se usa solo fuera de clase (f) y si se usa en ambos contextos (a). Las estrategias identificadas por las profesoras se refieren siempre a lo mostrado por el alumno en clase por lo que no se realizará la distinción.

Los números entre paréntesis marcan aspectos a desarrollarse después de la tabla en base a los diarios de aprendizaje.

Alumno	Estrategia según el alumno	Estrategia observada por la profesora
S	Habla en el idioma de persona a persona (con familia y amigos). (f) Trabajar en clase. (c) Relee los textos para lograr comprender. (a) Dedicar el tiempo necesario. (a) Utiliza recursos: libros, internet, personas, videos, juegos, diccionario de inglés y tareas domiciliarias. (f) Escucha canciones y las traduce para aprender lenguaje en contexto. (f) (1) Mira videos, películas y series y usa los subtítulos como apoyo solo si los necesita. (f) (1)	Responsabilidad ante el aprendizaje a través de la realización de tareas de clase y domiciliarias.

	<p>Hace crucigramas y aumenta la dificultad de los mismos. (f) (1)</p> <p>Hace sopas de letras (ej. de sinónimos, diferenciar sustantivos de adjetivos). (f) (1)</p> <p>Mantiene un diario de aprendizaje (el propuesto para esta investigación), por ejemplo, escucha canciones varias veces, busca el significado de la letra y registra en el diario las palabras y frases nuevas. (f) (1)</p> <p>Estudia para la asignatura. (f)</p>	
F	<p>Trabajar de manera más autónoma en clase lo ayuda a aprender más. (c)</p>	<p>Asociación de vocabulario visto en juegos y aplicaciones a actividades de clase.</p>
JF	<p>Mira películas, trailers, series y programas de TV y videos sin subtítulos. (f) (2)</p> <p>Escucha canciones en el idioma que la ayudan a aprender lenguaje en contexto con actividades que le resultan atractivas de por sí. (f) (2)</p> <p>Lee libros e historias cortas. (f)</p> <p>Habla con amigas. (f) (2)</p> <p>Presta atención al contenido (y no tanto a la forma) de lo que se está escuchando para comprenderlo mejor. (a)</p> <p>Presta atención a lo que se trabaja en clase. (c)</p> <p>Tiene un diario de aprendizaje (el propuesto para esta investigación) que la ayuda a realizar una autoevaluación más exacta de la proficiencia, (por ejemplo, JF se dio cuenta de que su proficiencia oral no es tan mala, simplemente no tiene muchas oportunidades de hablar en inglés). (f) (2)</p> <p>Realiza traducciones (f) (2)</p> <p>Ayuda a su hermana con deberes de inglés (le enseña a otro). (f) (2)</p>	<p>Lectura extensiva fuera de clase que le proporciona un manejo de la lengua más allá del esperado para el grado.</p> <p>Dedicación al aprendizaje a través de realización de tareas propuestas en clase (Responsabilidad).</p> <p>Relee y reescribe, lo que le da la posibilidad de hacer las correcciones necesarias.</p> <p>Coordina los aspectos fonológicos y los gestuales al expresarse oralmente.</p> <p>Autonomía.</p> <p>Cultura general que la ayuda a tener qué comunicar a la hora de hablar y escribir en inglés.</p>

A	Escucha música en inglés. (f) Usa internet. (f) Mira películas en inglés. (f)	Actitud positiva hacia el aprendizaje y a trabajar en el error. Capacidad auditiva natural. Orientada a la resolución de problemas: uso el conocimiento previo para establecer relaciones y solicita la asistencia del docente. Muy buena disposición para el trabajo en equipo. Liderazgo.
C	Escucha música en inglés y traduce las letras. (f) Mira videos de música en Youtube. (f) Disposición al aprendizaje para poder usarlo en la vida real y no solo para aprobar la asignatura. (c) Aprovecha las oportunidades cotidianas de contacto con el inglés enseñándole a su familia (ej.: en dispositivos electrónicos de la casa). (f) Relaciona lo aprendido en clase con el inglés fuera del aula. (a)	Disposición a expresarse oralmente a pesar de las limitaciones lingüísticas que pudiera tener.
JB	Mira películas y series de TV. (f) Mira un videoblog. (f) (3) Escucha canciones. (f) Usa un programa de PC de edición de música. (f) (3) Lee extensivamente en inglés (blogs). (f) Ayuda a su hermana con deberes de inglés (le enseña a otro). (f)	Uso del conocimiento previo en nuevas situaciones.
P	Juga juegos online o de PC. (f) Mira películas. (f) Practica el idioma. (f)	Responsabilidad ante el aprendizaje.
L	Ve películas y series en inglés. (f) (4) Habla con amigos en inglés. (f) Elaborar textos más largos y de manera más autónoma en clase	

	la ayudan a aprender más. (c) Cocina con la ayuda de videos de 'Tastemade'. (f) (4) Escucha música. (f) Juega juegos de PC. (f) Lee libros en inglés. (f) (4) Ayuda a una amiga con examen de inglés particular (le enseña a otro). (f) (4)	
JC	Usa traductores. (a) Elaborar textos más largos y de manera más autónoma en clase lo ayudan a aprender más. (c) Estudia para la asignatura. (f) (5) Solicita la asistencia de la profesora. (c) (5) Solicita la asistencia de la hermana. (f) (5)	Constancia y responsabilidad ante el aprendizaje. Usa del diccionario online cuando se enfrenta a dificultades con el inglés. Solicita la asistencia de pares más expertos.

Tabla 19. Estrategias de aprendizaje de inglés de los BAL2.

Para ver en más detalle algunas de las estrategias que usan los buenos aprendices de L2, transcribiré fragmentos de lo que expresan en el diario de aprendizaje marcadas con números entre paréntesis () en la tabla anterior. Las reproducciones de las entradas de los diarios no están editadas, se detallará el tiempo dedicado y la fecha de la actividad. Mis aclaraciones se marcarán en cursiva entre paréntesis.

(1) S cuenta cómo resolvió las dificultades que tuvo al escuchar algunas canciones en inglés.

S: La actividad que realicé este día fue escuchar música.
 Tuve dificultades a la hora de entender que querían decir algunas palabras nombradas por los cantantes que las pronunciaban rápidamente o porque familiarizaba esa palabra con otra que se pronunciara parecida. (1 hora 30 minutos, 25/5/2017)

S: También escuché música.

Esta vez no tuve dificultades ya que volví a escuchar las canciones anteriores (día anterior) para ver si podía reconocer esas palabras que causaban dificultades. (30 minutos, 26/5/2017)

S: Escuché música, repasando nuevamente cada letra.
No tuve muchas dificultades, las resolví volviendo a escuchar las canciones. (45 minutos, 29/5/2017)

S: Volví a escuchar música, pero esta vez otras diferentes a las de días anteriores.
Nuevamente aparecen las dificultades para poder comprender determinadas palabras.
Resolví estas dificultades acudiendo a el traductor de palabras Wordreference. (30 minutos, 31/5/17)

El escuchar nuevas canciones, trabajar en su significado a través de la búsqueda de palabras en traductores, escucharlas en distintas ocasiones y evaluar si las ha aprendido es constante y no se trata de una estrategia aislada sino un grupo de estrategias coordinadas para lograr un objetivo, donde la estrategia de traducción, que no goza de buena fama actualmente en la enseñanza de inglés, es parte de ese proceso. Una vez que S ha dominado una o más canciones, busca otras para realizar el mismo proceso.

S: Escuché las canciones que escuché los días 25, 26, 29 y 31 para ver si recordaba la letra en inglés. (1 hora y 45 minutos, 13/6/2017)

S también describe qué estrategia usa para aprender inglés cuando mira películas, series o videos.

S: Miré una película en inglés, en varios momentos intenté no mirar las traducciones (*subtítulos*) al español que en la parte inferior de la pantalla aparecían, para tratar de decifrar algunos diálogos por mis propios medios. (1 hora 45 minutos, 27/5/2017)

S: Miré la parte de una película en inglés con subtítulos en español, pero traté de no mirar a la traducción (*subtítulos*). El nombre de la película es Pearl Harbor.

(En el diario se les preguntaba lo siguiente para cada actividad, ¿Tuviste dificultades? ¿Cómo las resolviste?)

Si, cuando no podía comprender un diálogo leía rápidamente la traducción (subtítulos) de estos. (1 hora 5 minutos, 6/6/2017)

Sin embargo, esta estrategia no siempre le resulta útil a S.

S: Miré una película (El curioso caso de Benjamín Button) traducida en la parte inferior de la pantalla.

Si tuve dificultades para reconocer palabras y descifrar lo que hablaba cada protagonista. Lo resolví mirando la película traducida en español. (1 hora 40 minutos, 9/6/2017)

Y cuando la estrategia de mirar los subtítulos no le funciona, a S se le ocurre otra,

S: Miré la comedia New Family por Fox.

Si. Las resolví (*a las dificultades*) mirando las traducciones. (30 minutos, 15/6/2017)

S: Miré la comedia New Family.

Si, lo resolví mirando nuevamente las partes en que no entendí los diálogos. (30 minutos, 21/6/2017)

Probablemente esta estrategia sea más práctica con programas de TV cortos o episodios de series que con una película de más de una hora. Pero S no se conforma con una estrategia cuando le funciona, va descubriendo nuevas y poniéndolas en práctica en nuevas situaciones,

S: Miré un programa sobre salud por Youtube, este programa estaba en inglés y solo traducían los diálogos de las personas, pero no se traducía la introducción y el resto del relato.

Si las tuve (*dificultades*), retrocedí el programa volviéndolo a reproducirlo en los momentos en que no entendí el relato (...).

(En el diario también se les solicitaba mencionar qué habían aprendido con la actividad)

Aprendí a leer los labios de las personas para reconocer algunas palabras.

Esta estrategia es sumamente creativa y demuestra el grado de inversión que S hace para su aprendizaje autónomo de inglés. Entonces no es que los buenos

aprendices de L2 tengan mayor facilidad para aprender una L2 o que el simple interés en una actividad (motivación) baste para mejorar sus aprendizajes, para algunos de estos alumnos implica mucho trabajo, dedicación y tiempo invertidos en ese proceso. Otro ejemplo de la inversión que hace S es el aumento en la dificultad de las actividades, como vimos en la tabla arriba, S hace crucigramas y sopas de letras de inglés, pero no se conforma cuando logra resolverlos sin muchas dificultades,

S: Resolví algunos crucigramas, con un poco más de dificultad.
Tuve algunas dificultades, pero lo resolví leyendo una y otra vez cada pista. (2 horas 30 minutos, 3/7/2017)

La relectura de las pistas en este tipo de actividades aparece en varios momentos en el diario como estrategia efectiva.

Otra estrategia que usa S vincula lo aprendido en clase (la lista de verbos irregulares) con su actividad de escuchar música,

S: Leí por un rato mi lista de verbos antes de escuchar música para poder lograr traducir algunas frases sin necesidad de buscar la traducción de las letras por internet.
(*¿Qué aprendiste con la actividad?*)
Sí, aprendí nuevos verbos que no tenía en mi lista como arise, bend, cling, deal, forbid. (2 horas, 10/7/2017)

Evidencia de que el aprendizaje está sucediendo son los registros que S hace en el diario de lo que aprendió con cada actividad y lo que expresa en varias ocasiones a lo largo del diario, por ejemplo, al repetir la actividad de crucigramas y sopas de letras del 30/9/2017 y del 1/10/2017.

(*¿Tuviste dificultades? ¿Cómo las resolviste?*)
Se me presentaron dificultades que son mínimas comparadas con la vez anterior: lo resolví buscando las soluciones repasándolas una y otra vez. (1 hora 30 minutos, 1/10/2017)

También cuando escucha canciones, por ejemplo, comparando la misma actividad en diferentes días, el 5/10/2017 y el 14/10/2017.

S: Escuché la misma música del 5 de este mes.

Tuve dificultades pero mínimas.

Mejoré mi pronunciación al cantar en voz alta cada canción. Aprendí nuevas combinaciones de palabras para formular nuevos enunciados y esto podría ayudarme a tener un inglés más fluido.

Y nos muestra otra estrategia: cantar en voz alta.

Otro aspecto interesante que surge del diario de S es que el tipo de producto fílmico presenta distintos grados de dificultad. Al mirar documentales donde la interacción oral entre las personas es menor, porque se presenta por lo general en forma de relato, la dificultad también es menor y puede prescindir en mayor grado de los subtítulos.

S: Miré un documental online sobre “Una vida en Japón” en inglés con subtítulos en español.

(¿Tuviste alguna dificultad?)

No, no tuve dificultades. (Aproximadamente 1 hora, 1/8/2017)

Con respecto a las series, su característica intrínseca de presentar siempre a los mismos personajes les permite a los aprendices irse adaptando al acento y velocidad de habla de sus actores en un período más largo de tiempo (comparadas con las películas), pero aparece una mayor dificultad cuando entran personajes nuevos a la serie,

S: Miré la comedia New Family por Fox.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Si, si tuve dificultades porque aparecieron durante el transcurso del episodio nuevos protagonistas los cuales se me hizo difícil poder comprenderlos y tuve que mirar y leer rápidamente los subtítulos.

Lo mismo le pasó a S con su serie ‘The Walking Dead’ cuando en un episodio aparecieron nuevos personajes.

(2) Veamos ahora en más detalle las estrategias usadas por JF para superar las dificultades que se le presentan con el inglés.

JF: Como cada martes, veo los videos semanales que sube “the Dolan Twins”, quienes son unos youtubers muy carismáticos norteamericanos, de los cuales, además de divertirme, me ayuda con la comprensión del inglés.
(*¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?*)

Por lo general se me da bien el inglés y no tengo problemas con ello, pero si hay alguna palabra que no entiendo, para que entienda lo que dice, lo acoplo al contexto eso por lo general, hace que se me sea más fácil. (20 minutos, 25/7/2017)

En este caso JF se guía por el contexto de producción para comprender el mensaje de manera global, aunque se encuentre con palabras que no conoce. Pero esta estrategia no es usada con todos los contenidos o productos culturales, por ejemplo, con las canciones, como su objetivo es aprender la letra (y eventualmente cantarlas), JF busca el significado de las palabras que no conoce.

JF: Escuchar música. Siempre que estudio, lo hago. No sabría responder la razón por la que prefiero música en otro idioma (*inglés*).

(*¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?*)

En realidad no, creo que una de las mejores maneras de aprender otro idioma es a través de la música, de esa manera se aprende a pronunciar mejor las palabras, además de que despierta el interés.

(*¿Aprendiste algo?*)

Cuando escucho una canción me gusta saber la letra, por ende trato de aprenderla, y cuando veo una palabra desconocida busco su significado. (Aproximadamente 1 hora, 28/7/2107).

Para JF, aunque la habilidad sea la misma (entender lo que escucha), el propósito de la actividad determina la estrategia a usar.

Con respecto a las canciones, cuando JF hizo karaoke con sus amigas sintió que tenía más dificultades en la pronunciación porque su voz no la ayudaba al cantar, entonces habría que tener en cuenta si el karaoke es una buena estrategia para implementar en clase (porque es en público), donde el alumno no solo tiene que hablar en inglés sino también entonar la música y tratar de copiar el tono de voz del cantante, excepto que el ambiente de clase sea propicio para verlo como una

actividad de práctica oral y pronunciación y no como un intento de imitación que puede generar burlas; sin embargo, es una actividad recomendable para hacer en la casa y con amigos.

La música en inglés forma parte de la vida de JF, cuando escucha música trata de aprender la letra volviendo a reproducir la canción varias veces para aprenderla y en caso de no identificar alguna palabra busca la letra de la misma. Además, cuando JF ayuda a su hermana con sus deberes de inglés trata de hacerlo de manera que le resulte interesante y la música es su recurso,

JF: Ayudé a mi hermana a aprenderse su parte oral de inglés. Y como dije antes, la mejor forma de aprenderlo es con música, así que traté de hacerlo de una manera creativa. (Aproximadamente 1 hora, 12/8/2017)

En cuanto a la comunicación oral ya mencionamos antes que el estándar de proficiencia oral que se fija JF es muy alto y por eso a pesar de ser evaluada por su docente como una alumna con muy buena proficiencia, no se autoevalúa como una aprendiz con fluidez en inglés. Vimos también que, al registrar sus actividades en el diario, JF se dio cuenta de que su proficiencia oral realmente es buena y lo que le falta son más oportunidades para poder hablar. En el diario también se da cuenta que tiene un alto filtro afectivo (Krashen, 1982) al hablar que le causa dificultades y encuentra una estrategia para solucionarlo,

JF: Hoy hablé con una amiga de Grecia, con quien solamente puedo comunicarme mediante el inglés.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Yo tengo un problema de pronunciación, y me pongo nerviosa al tratar de no trabarme, haciendo que me trabe más, pero al estar tranquila, no me preocupé mucho y funcionó más.

(¿Aprendiste algo?)

Un poco más de fluidez al hablar y adquirí más seguridad. (30 minutos, 4/8/2017)

Tres meses después, JF se da cuenta de que aumentar la frecuencia con la que habla en inglés y disminuir su ansiedad al hacerlo dan sus frutos,

JF: Hoy volví a hablar con mi amiga extranjera.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

La pronunciación va en proceso de mejora puedo notar.
(Aproximadamente 1 hora, 4/11/2017)

En cuanto a la lectura, JF lee textos de diferentes tipos, por ejemplo, frases en imágenes de redes sociales, historias en la aplicación Wattpad e incluso libros completos sin adaptar, siempre y cuando el contenido le interese,

JF: Hoy comencé a leer un libro en inglés de una saga reciente ya que no hay traducciones aún online.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

No me transmitía lo mismo que cuando leo en español así que decidí dejarlo. (Media hora, 23/8/2017)

Incluso es capaz de traducir poemas (sin adaptar) al español, aunque se encuentre con muchas palabras que no conoce,

JF: A mi amiga le regalaron un libro de poemas en inglés y me lo va a regalar cuando venga a *(ciudad donde se realizó la investigación)* (vive en Montevideo), y me pasó algunos para que se los traduzca por chat.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Algunas palabras no las conocía.

(¿Aprendiste algo?)

Undefined=puro

Wistful=anhelante

Fitful=irregular

Cliff=acantilado

(Aproximadamente 1 hora, 1/9/2017)

Y traducir al inglés un resumen para el proyecto grupal de inglés,

JF: Hoy me dediqué a traducir el resumen del proyecto del liceo al inglés.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Las palabras científicas. Lo superé buscándolas en artículos científicos americanos. (Aproximadamente 2 horas, 16/9/2017)

Esta estrategia compleja de identificar el significado de las palabras mediante la búsqueda de las mismas en otros contextos tan complejos como los artículos

científicos americanos se deriva de la estrategia (más simple) de encontrar el significado de una palabra por el contexto y de la mayor familiaridad de JF con el inglés americano; esto nos da otro indicio del nivel de proficiencia de esta alumna. Además, cuando la dificultad del texto escrito está muy por debajo de su proficiencia la lectura no le parece tan interesante,

JF: Hoy comencé a leer una historia en la plataforma Wattpad.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Ninguna, porque consideré que era un poco pobre con respecto al vocabulario, y fue continuamente repitiéndose siempre las mismas palabras.

(¿Aprendiste algo?)

(Aproximadamente 30 minutos, 24/9/2017)

Otra evidencia de su proficiencia la podemos ver cuando JF escribe lo siguiente en el diario,

JF: Hoy miré una película subtitulada pero me encontré a mi misma pensando en las traducciones y los subtítulos, es decir en cómo tendría que haber sido subtitulada. (Aproximadamente 2 horas, 20/9/2017)

(3) Ahora veremos en más detalle algunas de las estrategias que usa JB. Este alumno suele realizar las mismas actividades en inglés de manera rutinaria: mira un videoblog todos los viernes, usa un programa de PC para editar música, mira películas o series y ayuda a su hermana con sus deberes de inglés, lee memes y ocasionalmente habla con un amigo belga y lee algún artículo en internet.

JB: Mis actividades en las que uso inglés so suelen variar mucho, generalmente lo uso para lo mismo.

Hoy todo estuve casi todo el día usando un programa en la PC, que está todo en inglés. (31/8/2017)

Con respecto a los videoblogs en holandés con subtítulos en inglés, JB describe la estrategia de enfocarse en el mensaje, aunque desconozca algunas palabras.

JB: Al mirar los videos y leer los subtítulos a veces hay palabras aisladas que desconozco su significado, pero no esto no impide la comprensión de los “vblos”. (10 minutos, 28/7/2017)

Como ya vimos antes, para JB el entretenimiento audiovisual es un muy buen recurso para aprender palabras, distintos acentos y mejorar su pronunciación, y aunque no sean recursos que apunten a la interacción oral, como ya vimos, el uso de recursos que clásicamente pueden verse como promotores de una habilidad específica (ej.: comprensión auditiva) pueden tener también efectos en otras habilidades (ej.: producción oral, pronunciación), es decir que los aprendizajes son multidimensionales.

(4) Veremos ahora algunas de las estrategias que usa L. Esta alumna escucha canciones, mira videos y series y juega juegos en inglés sin dificultades. Otra de las actividades que realiza fuera de clase es cocinar con videos de recetas en inglés y aunque se enfrente con palabras que no conoce (ej.: ciertos ingredientes) logra sus objetivos (cocinar) y aprender en el proceso.

L: Cociné con un video de Tastemade en inglés un sándwich de pollo y un flan.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Tuve dificultades en saber algunos ingredientes.

(¿Aprendiste algo?)

Aprendí vocabulario. (Aproximadamente 2 horas, 21/6/2017)

Para L las dificultades con las que se encuentra son oportunidades para nuevos aprendizajes.

L: Intenté leer libro “The Hunger Games” por internet en inglés.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Tuve muchas dificultades para entender.

(¿Aprendiste algo?)

Aprendí mucho vocabulario. (Aproximadamente 1 hora y algo, 13/8/2017)

L: Mire por canal “E” premios Emmy (repetición) en inglés.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Me costó entender algunas cosas.

(¿Aprendiste algo?)

Aprendí algo de pronunciación. (Aproximadamente 1 hora y media, 10/9/2017)

L también ayuda a un familiar cuando lo necesita y lo hace sin dificultades.

L: Ayudé a mi prima a estudiar para examen del Anglo (*Instituto Cultural Anglo Uruguayo*) y hice un escrito de ayuda.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

No tuve dificultades. (Aproximadamente 3 horas, 17/11/2017)

Pero contrariamente a lo que podríamos suponer, L también se enfrenta a dificultades con el inglés del liceo.

L: Tuve escrito (*prueba formal escrita*) de Inglés en clase.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Tuve dificultades con writing (*sección de producción escrita en las pruebas formales de la asignatura*). (Aproximadamente 40 minutos de una clase de 80 minutos, 26/9/2017)

L: Tuve parcial de inglés en el liceo.

(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)

Tuve dificultades con vocabulario. (Aproximadamente 1 hora de un módulo de 80 minutos, 31/10/2017)

Es difícil saber con los datos disponibles por qué una alumna que está en contacto con situaciones reales de uso del inglés y puede resolver satisfactoriamente los desafíos a los que se enfrenta fuera de clase, tiene dificultades en ciertas evaluaciones de la asignatura. Las siguientes explicaciones por lo tanto son a manera de conjeturas: 1) puede ser que L se ponga nerviosa en las evaluaciones formales y esto le impida desempeñarse de acuerdo a su proficiencia, 2) puede ser que las características de las evaluaciones formales y lo que se evalúa a través de ellas no ofrezcan los mejores indicadores de la proficiencia de un alumno. Se plantea entonces un tema interesante a investigar en el futuro: qué evalúan las pruebas formales de inglés en Educación Secundaria y en qué medida reflejan la proficiencia del inglés de los estudiantes en situaciones reales.

(5) Finalmente, veremos las estrategias que usa JC, otro de los estudiantes que usó el diario de aprendizaje propuesto para la investigación. Recordemos que en la encuesta y el grupo focal a JC le cuesta identificar situaciones donde usa inglés fuera del aula, pero a través del diario de aprendizaje se puede observar que el contacto con la L2 es más frecuente de lo que piensa (registró actividades con una frecuencia promedio semanal).

Una estrategia que usa JC que por ser obvia y tradicional no es menos importante que otras, es estudiar para la asignatura inglés.

JC: Estudiar para inglés dedicándole 3 horas.
(¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cómo la resolviste?)
Tuve problemas para realizar la carta del escrito y le pedí ayuda a la profe.
(Suponemos que la dificultad surgió en la sección de producción escrita de la prueba formal de inglés) (3 horas, 15/6/2017)

Y por obvio que parezca la idea de solicitar la asistencia del docente, no es una estrategia que todos los alumnos usen por diversos motivos que no analizaremos aquí.

Otra estrategia similar a la anterior pero usada en otro contexto, es la de solicitar la ayuda de su hermana cuando ésta está disponible.

JC: Busqué un documental en Netflix en el cual estaba en inglés y con ayuda de mi hermana pude entender, duraba 15 minutos.

JC también hace mucho uso de traductores para solucionar sus problemas con el inglés.

JC: Estuve escuchando música en inglés de Ed Sheeran que solucioné entender la letra con traductor. (30/6/2017)

JC: Arranqué a ver otra serie the shooters en la cual mire con facilidad y traductor. (31/7/2017)

Como vemos, las estrategias que usan los buenos aprendices de inglés varían de un alumno a otro, aunque haya algunas coincidencias, y esto es coherente porque si aceptamos el hecho de que las estrategias son la puesta en práctica de la agencia y que la agencia está íntimamente relacionada con la identidad, cada alumno irá creando y recreando su identidad a través de sus propias experiencias vitales, aprendiendo nuevas estrategias, probándolas y cambiándolas según sus necesidades e intereses.

Otro aspecto relevante es que muchas veces los estudiantes no usan una sola estrategia para solucionar sus problemas sino un conjunto de estrategias que además dependen no solo del tipo de contenido (película, episodio de serie, música, texto de blog, etc.) sino también del objetivo que tiene el alumno al realizar la actividad (por ejemplo, si escucha música como acompañamiento de otra actividad o si quiere aprender la letra de una canción). Además, algunos de estos BAL2, van integrando nuevas estrategias a su repertorio cuando las que conocen no son tan efectivas, para otros, las estrategias parecen ser más estables porque les han servido para resolver los desafíos y no sienten la necesidad de probar otras. Por lo tanto, todo intento de clasificar estrategias de aprendizaje de L2 o de clasificar a los estudiantes de acuerdo a las estrategias que usan parece fútil porque las estrategias que usan están en constante evolución, aunque pasen por períodos de cierta estabilidad.

Podemos observar también que los estudiantes identifican la mayoría de sus estrategias en las actividades con el inglés fuera del aula, de ahí la importancia de que se ofrezca un espacio en las clases para que compartan no solo las estrategias para las actividades áulicas sino también el grupo de estrategias que utilizan al enfrentarse con situaciones auténticas de uso del inglés. Por lo tanto, aunque las estrategias no sean las mismas porque los alumnos son diferentes en muchos aspectos (conocimientos previos de inglés, habilidades y dificultades generales, intereses, objetivos de aprendizaje, etc.) vuelve a surgir la idea de que sería muy positivo que los estudiantes compartieran las estrategias que usan para aprender inglés, para qué las usan y qué aprenden poniéndolas en práctica, para que los otros estudiantes pudieran experimentar con ellas y decidir cuáles les son útiles.

3. 2. 4. ¿Qué sugieren los BAL2 sobre la enseñanza y la evaluación de inglés?

Hasta ahora analizamos lo que los buenos aprendices de L2 opinan sobre el idioma inglés y sobre su aprendizaje y en qué grado esta L2 forma parte de sus vidas, en el aula como asignatura liceal y fuera de ella como lengua distinta a la materna. A continuación, veremos qué sugieren estos alumnos para las clases de Inglés del liceo, es decir qué actividades, recursos y formas de evaluación les parecen más adecuadas para fomentar los aprendizajes de inglés en clase.

3. 2. 4. 1. Sugerencias de actividades de los BAL2 para las clases de inglés liceales.

Veremos qué sugieren los buenos aprendices de inglés para integrar a las clases liceales para fomentar el interés en el aprendizaje de inglés y mejorar los conocimientos del idioma. Algunas de las actividades son comunes en las clases de inglés y otras son innovaciones que proponen los estudiantes. Como sucedió con las estrategias de aprendizaje, veremos que las ideas propuestas varían, sin embargo, hay coincidencias muy sugerentes.

En la primera tabla veremos qué sugerencias hacen los alumnos para las clases de inglés liceales, las preguntas que dieron lugar a estas respuestas son las siguientes: ¿Te parece que habría otras formas o actividades en las que podrías demostrar lo que sabes de inglés en la clase? ¿De qué manera/ con qué actividades?; ¿Cómo sería tu clase de inglés ideal para que puedas aprender más inglés y más rápido?; ¿Hay algún otro tipo de actividad que se podría hacer en la clase de inglés para ayudar a otros alumnos?

Alumno	Sugerencias para las clases de Inglés
S	Competencias entre alumnos o grupos de alumnos. Encuestas a personas mayores. Juegos al aire libre. Actividades con niños. Evaluaciones y tareas en equipos pequeños. Temas interesantes referidos a la biología, cuerpo humano, etc. Clases de apoyo para quienes lo necesiten.
F	Trabajos en equipos. Tareas domiciliarias de apoyo para quienes lo necesiten.
JF	Más orales. Clases más dinámicas (con una mayor participación del alumno). Temas de interés para los alumnos. Actividades más creativas.
A	Juegos Cosas creativas Con juegos y formando grupos con estudiantes con distintos niveles de proficiencia para apoyar a los que tienen más dificultades.
C	Que el profesor proponga actividades acordes a las distintas proficiencias de los alumnos. Que el profesor explique de distintas formas si los alumnos no entendieron. Intercambio de ideas entre los alumnos cuando alguno no entiende la explicación del profesor (enseñanza entre pares). Imágenes. Videos. Música.
JB	Interpretar personajes. Diálogos con compañeros. Más hablar y escuchar. Menos completar oraciones y cuadros. Aumentar el nivel de la dificultad y la variedad en los contenidos en cada año liceal.
P	Clase dinámica (“no tan hablada y no escribir mucho”). Feria * (Ver debajo) Usar computadoras para ayudar a otros alumnos.
L	Actuar diálogos creados por los estudiantes para ayudar a otros alumnos a aprender. Mirar películas puede ayudar a alumnos con dificultades. Clase más divertida.
JC	Clases particulares. Clases de apoyo para los estudiantes con dificultades.

Tabla 20. Sugerencias de actividades y recursos de los BAL2 para integrar a las clases de Inglés del liceo.

*La feria es una actividad organizada por la sala de inglés que se realiza en setiembre y en la que participan todos los grupos del liceo mostrando la cultura de otros países a través del inglés.

Estos alumnos proponen que las clases de inglés sean más dinámicas donde el alumno sea más activo y tenga un rol más protagónico. También sugieren que los temas a través de los cuales se enseña inglés estén más relacionados con sus intereses y a través de actividades que incluyan videos, música, computadoras y que apelen a la creatividad de los alumnos.

Otro aspecto que proponen es un mayor uso del trabajo en equipos donde puedan hablar con sus compañeros y no solo con el docente.

Tres de los nueve alumnos sugieren que se trabaje más en la comunicación oral, lo que no es sorprendente ya que para estos alumnos saber inglés es poder hablarlo. Por ejemplo, JF escribe lo siguiente al respecto,

JF: Con mas orales, creo que los que nos proponen durante el año son muy pocos, y no nos ayuda a mejorar nuestra habla.

Una alternativa interesante que proponen dos estudiantes para lograr esto es el trabajo con obras de teatro y la interpretación de guiones creados por ellos mismos. A través de estas actividades, así como las que incluyen películas, videos y canciones se podrían ofrecer oportunidades de trabajar otros géneros textuales que no son incluidos usualmente en el aula más que como recursos para propiciar el interés, pero no como contenidos con valor intrínseco.

Por otro lado, otros tres alumnos proponen actividades o clases de apoyo para los alumnos que necesiten una enseñanza más personalizada para mejorar sus aprendizajes. Esta sugerencia es muy coherente dado que la carga horaria de la asignatura (una hora y media semanal) puede no ser suficiente para lograr los objetivos de aprendizaje de algunos alumnos, menos aun cuando los grupos tienen un promedio de treinta estudiantes.

Como vimos antes, JB expresa que el nivel de dificultad en los contenidos de enseñanza no aumenta lo suficiente luego del Ciclo Básico (los tres primeros años de enseñanza secundaria).

JB: En ciclo basico se adecuaban las actividades con el nivel de aprendizaje. En bachillerato no senti un aumento de la dificultad o cambio en dichas actividades. Por mi parte, como alumno de quinto, en los ultimos dos años aprendi mas mirando series y escuchando canciones en ingles.

Hay otro aspecto muy interesante que no surge en la encuesta, pero sí en ambos grupos focales realizados con los alumnos (L, F y JC por un lado, S y JF por otro) y es la importancia de la exigencia docente para promover los aprendizajes de inglés en las clases liceales.

Al preguntárseles qué habían aprendido de inglés el último año de secundaria, en el grupo focal en que participaron L, F y JC se habla de cómo la exigencia docente y el grado de autonomía esperado del alumno afectan los aprendizajes de los mismos.

E: ¿Bien? [¿Qué sienten] que aprendieron este año?

J: [Sí]

L: Este año aprendí los valores (unidad temática de 6° de Inglés) de eso no sabía [mucho] yyym

J: [(...)]

L: no me acuerdo (...)

E: Bien. ¿Más bien el contenido decís vos?

L: Sí/

E: Bien ¿y si tuvieran que comparar inglés de sexto con inglés de quinto?

F: Yo aprendí mucho más este año/

J: Sí yo también, a elaborar enunciados por mi cuenta sola, [a veces] tipo me costaba y venía una

F: [Claro]

J: profesora y me decía cómo era y acá medio que estaba como solo digamos pero está bueno porque (...)

F: Responder una pregunta, definir algo (...) trabajo, sí yo creo que este año sí/

La exigencia de la que hablan los estudiantes se parece mucho a la idea de Scrivener (2014 p. 51) de enseñanza exigente.

Demand-High is about using any activity or classroom work to challenge every student individually at their own learning edge – i.e. to help to nudge and push learners forward from the point at which they currently are. It is about not assuming that a class called “Pre-Intermediate” or “B2” or whatever is of a single homogenous level – but an assumption that every class I teach will be a mixed-level class – and where each individual student has themselves a variety of levels over a range of areas and skills.

Por otro lado, se ve que al fomentar la autonomía del alumno (dejarlo más solo para que solucione los desafíos por su cuenta), el estudiante debe hacer una mayor inversión de sus recursos lingüísticos y estratégicos y esta inversión promueve nuevos aprendizajes.

Además, estos estudiantes son capaces de reflexionar que tener calificaciones más altas no siempre implica haber aprendido más y vuelve a surgir la idea de que resolver problemas con el inglés de manera autónoma es mejor para sus aprendizajes que recibir la información del docente antes de haberlo intentado por su cuenta.

F: A mí me fue mejor sí el año pasado pero creo que aprendí más este año/

J: Claro/

Y: Bien ¿Y por qué les parece que aprendieron más?

J: Yo siento como que nos dejaron más solos y tuvimos la oportunidad de . como de aprender digamos porque antes tenía una persona al costado que te decía las cosas, este año capaz que son por distintas profesoras, no sé qué puede ser

F: Yo creo que puede ser el programa también. Porque por ejemplo este año yo que sé eh tuvimos todo el año trabajando los verbos, nunca dejamos de trabajarlos, o sea pasado o presente todo cómo se dice, cómo se escribe, las oraciones que arrancan con if, eh definir algo, como fue el trabajo. Yo creo que es por eso también (...)

Y: Bien ¿Y a vos por qué te parece que te fue mejor el año pasado? (Dirigiéndome a L)

L: Tá por la nota y porque tá en los escritos me iba mejor y todo, tipo no participaba tanto este año como otros años. Y también que, el año pasado

aprendí menos creo porque era más cosa como de rellenar así de seleccionar la palabra, este año me hacían escribir más/

J: Este año más bien es de elaborar uno propio las cosas, el año pasado claro, era como rellenar o seleccionar cosas/

En el caso de necesitar el apoyo del docente, el andamiaje es una mejor estrategia de enseñanza que resolver por completo la duda del alumno, tal como lo dice F,

F: O sea, o que te ayuden
pero por ejemplo, que te ayuden una vez y vos después ya sepas cómo aplicar eso que te explicaron/

Para los buenos aprendices de L2 la exigencia del docente tiene efectos positivos en sus aprendizajes, aunque no estén dispuestos a reconocerlo ante el profesor.

L: Tá y este digo, hay profesores más exigentes [que otros]. La la de este año era más exigente

J: [Claro]

que la del año pasado/

J: Sí, eso sí/

Y: ¿Y eso les ayuda a ustedes a aprender? ¿O cómo?

F: [Eso ayuda, ayudar ayuda]

L: [Que sea más exigente, sí]

J: No nos gusta a nosotros pero ayuda/

Otra razón por la que F siente que aprendió más que el año anterior se debe a los contenidos del programa de inglés de sexto año.

F: Era más fácil el programa creo yo, también/

Y: ¿El de quinto?

F: Sí/

Parece lógico que el programa de sexto sea 'más difícil' si existe una relación de dificultad entre el grado que cursan los alumnos, el tiempo que llevan aprendiendo inglés en el liceo y los contenidos que se enseñan, pero si el nivel de los contenidos de quinto estuviera acorde al potencial de aprendizaje de los alumnos, éstos sentirían el mismo grado de dificultad tanto en quinto como en sexto, por lo

que podemos suponer dos cosas: 1) que los alumnos olvidan el grado de dificultad de un nivel del liceo porque ya lo han superado o, 2) que el tipo de actividades que se realizan en clase también influye en la dificultad o desafío que perciben los estudiantes y no solo se trata de plantear contenidos con una mayor dificultad lingüística.

En el otro grupo focal con S y JF sucede algo similar con respecto a la exigencia.

E: Bien. ¿Cómo les fue en inglés este año?

S: Bien. Tuve una profesora muy exigente pero bien (risas)

J: (Risas) Yo también yo tuve un profesor muy exigente pero pero me gustó porque además que, siempre tuve profesores que tipo que . que no no tuve que poner mucho esfuerzo de mí pero como que era un profesor que exigía demasiado además de la pronunciación que la pronunciación siempre me fue mal . eh entonces tá era como, tengo que ponerme más las pilas en inglés que nunca me había puesto/

E: Bien, ¿qué hacías para ponerte las pilas?

J: Prestaba muchísima más atención en clase, o sea siempre fue, como un recreo inglés (risas) fue como . me puse pila las pilas/

F: Bien ¿y en qué te parece que fue más exigente la profesora de este año?

S: Que, por ejemplo en los escritos era muy exigente, tenías que ser muy muy específico, en los writings por ejemplo, muchas cosas tenías que poner, y eso está bueno porque a mí me ayudó bastante también, y gracias a lo a las actividades que hice, de anotar día a día lo que iba haciendo también me ayudó/

En este caso la exigencia de la que hablan estas alumnas se refiere a una mayor inversión en la atención de lo que se trabaja en clase por parte de los alumnos para lograr resultados de aprendizaje y en el nivel de lo que produce el alumno, por ejemplo, en la producción escrita.

Como en el grupo focal anterior, estas alumnas reconocen que calificaciones más altas no siempre indican mayores aprendizajes.

E: Bien y comparando este año con el año pasado ¿cómo les fue? ¿Mejor?

S: Mejor el año pasado que éste/

J: A mí me fue mejor el año pasado porque no no era tan exigente la profesora entonces era como, era como que no le daba mucha importancia a ciertas cosas, como este año pero tá/

E: ¿En cuanto a aprendizajes en qué año piensan que aprendieron más?

J: Éste/

S: Éste también/

Al preguntárseles por qué sentían que habían aprendido más que el año anterior, S expresa que,

S: Yo porque el año pasado eh no tuve mucho Inglés porque eh tuvimos una profe que, vino casi como, abril por ahí más o menos, a fines de abril yy después se enfermó ella y tuvimos unos días sin sin Inglés y después vino otra profe, que solo hicimos el parcial con ella y tá, por eso, fue que capaz que no aprendimos tanto/

Esto confirma la idea de que los alumnos aprenden en las clases de inglés del liceo y cuando las clases no son continuas afectan por lo menos sus percepciones de lo que han aprendido.

Por otro lado, JF hace referencia a la importancia del buen manejo de clase por parte del profesor para promover aprendizajes de inglés y de tener expectativas altas sobre lo que pueden lograr los estudiantes, algo similar a lo que plantea Scrivener (2014).

JF: Yo por eso mismo o sea el profesor venía acá a dar la clase y era exigente yy tenía así o sea mandaba callar a los chiquilines yy los ponía a trabajar a todos, creo que tod, mi clase casi todos estuvieron rebien en inglés y ahí se fueron para adelante con eso porque, el profesor los hacía trabajar a todos sí o sí era como si no no querés estar acá andáte, yy tipo el año pasado no no fue así para nada o sea el que venía entraban salían . era un valetodo/

E: ¿Entonces el profesor fue más exigente en cuanto a conducta [o en cuanto a?]

JF:[Claro, conducta,]

pronunciación y teníamos que entender hacer las cosas yy tá era, ponerte a estudiar nomás/

S: Este año pasó eso mismo también (...) exigente, tenías que estudiar porque, si no era muy muy difícil/

F1: ¿Les parece que eso beneficia . [los aprendizajes?]

JF: [Sí obvio]

JF: Porque si no venís acá (*al liceo*) a . no hacer nada/

Finalmente, con la última frase de JF, ‘Porque si no venís acá a no hacer nada’ volvemos a confirmar que para estos buenos aprendices de L2 las clases de inglés del liceo son espacios de aprendizaje por lo menos cuando ciertas condiciones, como las que ellos mismos mencionan, se cumplen.

3. 2. 4. 2. Sugerencias sobre la evaluación de los BAL2 para las clases de inglés liceales.

Cuando en la encuesta se les preguntó a los nueve BAL2 qué tipo de evaluaciones le agregarían a las clases de Inglés del liceo para poder demostrar mejor sus conocimientos de inglés, estos respondieron de la siguiente manera que también se muestra en el próximo cuadro.

El tipo de evaluación más nombrado es el que evalúa la proficiencia oral, en algunos casos los alumnos son más específicos detallando el tipo de evaluación oral que preferirían, por ejemplo, presentaciones, debates u obras de teatro. Estas sugerencias son coherentes con la idea que comparten todos ellos sobre la proficiencia en inglés (poder conversar en inglés).

Por otro lado, para estos estudiantes las evaluaciones formales escritas (escritos) que realizan usualmente en clase también son buenas maneras de demostrar sus conocimientos, pero no las únicas (excepto para F).

Entre las otras evaluaciones sugeridas están los proyectos (que podrían ser una buena alternativa para evaluar las macrohabilidades en un mismo contexto de producción), los portfolios (dependiendo del tipo de portfolio, sería una buena alternativa para registrar el progreso de los aprendizajes y/o la autoevaluación), la creación de artefactos culturales (podrían ser posters, videos, audios, canciones, cuentos, poemas, juegos, comics, artesanías, obras plásticas, etc.). Otra alternativa interesante propuesta por S es dar la clase, es decir, enseñar a los pares.

Alumno	Sugerencias para la evaluación.
S	Orales Escritos (pruebas escritas)* Portfolios Dar la clase Obras de teatros
F	Escritos (pruebas escritas)
JF	De todo tipo: Oral Escrita Proyectos Debates **
A	Escritos (pruebas escritas) Debates Creando cosas Presentaciones
C	Escritos (pruebas escritas) Orales Proyectos
JB	Orales Obras de teatro
P	Proyectos
L	Orales Escritos (pruebas escritas)
JC	Prueba oral

Tabla 21. Sugerencias de los BAL2 sobre evaluación para integrar a las clases de Inglés del liceo.

* Escritos son las pruebas formales (5 obligatorias por año como mínimo) a través de las cuales se evalúa: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, el vocabulario y la producción escrita.

** Debates: evaluación formal obligatoria para 5° año a realizarse como parciales dos veces al año.

CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto a los usos de inglés fuera del aula, más chicas interactúan con recursos en inglés fuera del aula que varones, excepto en el uso de video juegos y juegos online. Sería interesante profundizar las causas de este fenómeno en futuras investigaciones.

Para los estudiantes de Bachillerato la selección de los recursos en inglés fuera del aula se basa en el interés por el contenido de los recursos, es decir, en la temática de los recursos más allá de la dificultad en la L2 o la modalidad (digital, impresa, interacción directa), por lo que es algo a tener en cuenta a la hora de proponer actividades y recursos en clase o sugerir usos del inglés fuera del aula.

También es interesante el hecho de que los estudiantes que estudian inglés en clases particulares son quienes menos usan recursos en inglés fuera del aula, de esta manera estos alumnos estarían perdiendo oportunidades de aprendizaje autónomo por lo que las clases de Inglés liceales pueden ser el lugar ideal para que exploren y evalúen recursos extra áulicos; una alternativa para esto es que el docente trabaje como curador de recursos en inglés (por ejemplo, Wakelet es una aplicación donde ‘curar’ recursos online que pueden compartirse con los estudiantes) o que los mismos estudiantes actúen como curadores buscando y evaluando recursos de acuerdo a intereses y a la dificultad en la L2 y los compartan con sus compañeros, amigos y familia.

Para los estudiantes en esta investigación los propiciamientos que ofrecen las TIC fuera del aula son más favorables para la lectura, la escucha y en menor medida la escritura, pero no así para la interacción oral, por esto las clases de inglés del liceo tienen el potencial de ofrecer los propiciamientos para desarrollar esta habilidad de los estudiantes, que es además lo que más les interesa aprender. Para los BAL2

de esta investigación, saber inglés es poder mantener una conversación, es decir poder hablar y entender lo que les dicen, otro tipo de interacciones con la L2 como leer y escribir en inglés no forman parte de su concepción de proficiencia aun cuando usan ese tipo de interacciones fuera del aula.

Una manera de fomentar el uso oral del inglés, que los estudiantes consideren tan importante, es que los docentes les sugieran a los estudiantes interactuar oralmente en inglés en la mayor cantidad de contextos posibles (tanto dentro como fuera del aula) y valorar el uso de la lengua materna como un recurso de andamiaje cuando la comunicación en inglés se interrumpe; es decir, si lo importante es la comunicación por qué no usar el cambio de código lingüístico como una estrategia comunicativa válida ante la alternativa de no comunicarse en inglés de ninguna manera.

Como vimos en esta tesis las TIC tienen el potencial de propiciar aprendizajes autónomos de la L2 pero para que esto suceda se deben dar ciertas condiciones: por un lado, que la L2 sea percibida como valiosa y las TIC sean vistas como oportunidades para su aprendizaje, por otro lado, reconocer que la noción de saber una L2 y ser proficiente en ella está relacionada con lo que deseo y necesito hacer con la L2, por ejemplo: leer libros en inglés, entender las letras de las canciones, leer un artículo científico, hablar con hablantes nativos y no nativos por trabajo u ocio, etc., o todos los propósitos anteriores y otros más, pero que no necesariamente implica usar el inglés como un usuario nativo. Desde una perspectiva pedagógica, es importante trabajar sobre la idea de que ‘saber inglés’ requiere tiempo y acción, es decir interacción con la L2 porque el aprendizaje no es un proceso pasivo; además el docente tiene un rol privilegiado para fomentar una relación positiva con los propiciamientos (personas, recursos digitales, analógicos, impresos, etc.) y promover la evaluación de cuáles son los propiciamientos más adecuados para el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal y social de cada estudiante.

En esta investigación se propuso la idea del buen aprendiz de L2 (BAL2) como una persona que valora la L2 y la C2 e invierte recursos personales y sociales en

el aprendizaje de la L2 y en la participación en la C2 (entendidos ambos como acción en y sobre el entorno) en un proceso dinámico que tiene como objetivo lograr que lo que la persona hace con la L2 sea percibido por ella y por el entorno como exitoso.

En otro orden, existe una discordancia entre las auto-evaluaciones de proficiencia de los BAL2 con las evaluaciones de sus profesoras; mientras que los estudiantes basan sus auto-evaluaciones mayormente en su capacidad para interactuar oralmente en inglés, sus docentes evalúan también otros aspectos de la proficiencia de los estudiantes y del proceso de aprendizaje en sí. Por un lado, un BAL2 puede tener distintos grados de proficiencia en las cuatro macro-habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) así como en su dominio del léxico y la gramática. Por otro lado, un BAL2 no necesariamente está en una etapa avanzada de su conocimiento de inglés, lo que lo hace un BAL2 es cómo encara su aprendizaje.

En cuanto a las actitudes hacia el idioma inglés, vimos que casi todos los BAL2 (excepto uno) tienen una actitud positiva hacia la L2 y hacia su aprendizaje, y en todos los casos sus familias también valoran la L2. Este hecho podría explicarse de dos maneras: que la valoración de la L2 por parte del estudiante y de su familia colabora en la inversión que hace el aprendiz en el aprendizaje fomentando una actitud responsable; cuando la valoración de la L2 del estudiante no es positiva, como en el caso del alumno al que no le gusta el inglés, la actitud de la familia podría compensar de cierta manera la actitud negativa del estudiante. Con respecto a esto, Brown (2007, p. 71 en Davies 2011) expresa que “It was suggested that for children who learn English in the EFL situation, parents (or guardians) can be one of the most influential socio-cultural factors.” De ahí la necesidad de que las familias logren visualizar primero y comunicar después a los adolescentes los beneficios y el valor de aprender la L2. Así, involucrar a las familias en el aprendizaje de la L2 como ‘propiciadores’ a través de distintas actividades (clases abiertas, tareas domiciliarias que involucren la participación de la familia, comunicaciones frecuentes sobre el progreso del estudiante y

sugerencias de recursos y actividades para que la familia también se involucre en el aprendizaje de la L2) puede redundar en una mayor inversión del estudiante.

El docente tiene un papel importante en el desarrollo de las identidades de sus alumnos como usuarios de una L2 que a su vez puede promover la agencia de los mismos y esto es algo que las docentes de esta investigación hacen de manera natural. Un aspecto donde el docente juega un rol muy importante es en la deconstrucción consciente de las ideas de hablante nativo, la valoración de diferentes acentos y la idea de inglés como *lingua franca* para que los estudiantes puedan plantearse objetivos de aprendizaje alcanzables y auto-evaluar sus conocimientos de inglés desde una perspectiva más realista y a la vez más positiva. Una auto-evaluación que sea guiada por la idea de uso del inglés como proceso y no como producto final puede a su vez afianzar la identidad del estudiante como usuario de la L2 en permanente construcción y a su vez prepararlo para resistir las evaluaciones negativas del contexto.

Como afirma Van Lier (2010), la puesta en acción de la agencia en el aprendizaje depende de que el ambiente permita diversas manifestaciones de la agencia, de ahí la necesidad de crear condiciones de aula que promuevan el tipo de agencia que tiene cada alumno; esto implica que no existe un único método de enseñanza que sirva para todos los estudiantes. Para esta investigación, el enfoque de enseñanza más adecuado es aquel que le permite a cada alumno crear sus propios recorridos de aprendizajes con la guía del profesor, lo que no descarta la enseñanza explícita y dirigida por el docente porque hay contenidos y temáticas a las que los estudiantes no acceden por su cuenta y sin embargo son importantes, por ejemplo, literacidad general y digital, sensibilidad cultural, desarrollo de habilidades críticas, empatía, etc., y porque no todos los estudiantes han aprendido a poner en práctica su agencia. Considerar al alumno como persona con sus identidades transportables (Richards, 2006) y no solo como estudiante puede además promover la agencia en el aprendizaje.

Para los BAL2, la enseñanza de los aspectos lingüísticos del inglés debe estar presentada a través de contenidos relevantes para ellos. Tal como lo expresan las docentes participantes en esta investigación es un objetivo pedagógico contemplar los intereses de los estudiantes, pero dada la carga horaria semanal de la asignatura posiblemente sea imposible diseñar actividades didácticas que abarquen la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes, por lo que puede ser más práctico brindar espacios y tiempos para que cada alumno pueda elegir sus propios contenidos y actividades para trabajar de manera autónoma o con otros pares.

En cuanto al concepto de proficiencia en inglés, vimos que la idea de los estudiantes de proficiencia se enfoca en la interacción oral, mientras que del concepto de BAL2 que expresan más o menos explícitamente los profesores surgen otros aspectos a considerar a la hora de definir qué es ser proficiente en inglés. A partir del concepto de BAL2 planteado en esta investigación, propongo una idea de proficiencia en L2 que no solo se refiere a la capacidad lingüística comunicativa del aprendiz sino que también incluye la capacidad de seguir aprendiendo, dentro de esta capacidad incluiré: la habilidad de elegir las estrategias de acuerdo al contexto de uso de la L2, la valoración del aprendizaje de la L2, la inversión en la participación en las comunidades de uso de la L2 de acuerdo a los intereses y necesidades personales y sociales, y la flexibilidad para interactuar a través de la L2 que no solo considera los aspectos culturales y simbólicos del contexto sino que también se avoca a lograr los objetivos comunicativos de la persona que involucra una orientación a la resolución de problemas (lingüísticos, culturales, materiales, etc.) y a la colaboración.

El concepto de proficiencia que propongo probablemente no sea un constructo útil para la evaluación estandarizada de los conocimientos de la L2 pero para la enseñanza de lenguas en el sistema educativo público uruguayo puede ser más importante evaluar el potencial que tiene el estudiante de seguir aprendiendo la L2 luego de terminada la educación formal que evaluar la capacidad lingüística comunicativa en un momento dado. Con esto no estoy proponiendo que se

excluya este tipo de evaluación o la evaluación de otros constructos de proficiencia en L2, sino que sugiero que estos tipos de evaluaciones sean una parte de una evaluación de proficiencia en inglés más integral que incluye la capacidad para seguir aprendiendo la L2 de manera autónoma. Los docentes son quienes están en mejores condiciones de evaluar la capacidad para seguir aprendiendo de los estudiantes y es algo que muchos hacen cotidianamente; a manera de sugerencia propongo que la evaluación de la capacidad para seguir aprendiendo se realice de manera más sistemática e incluya una reflexión más consciente que se explicita a través de los objetivos de aprendizaje y las instancias que se propongan para esta reflexión (diario de aprendizaje, discusión de las estrategias que usan los estudiantes, socialización de los recursos en inglés que usan los alumnos, etc.)

Siguiendo la idea de Gao y Zhang (2011), en esta investigación se planteó que las estrategias de aprendizaje son la puesta en práctica de la agencia del aprendiz y se definió a una estrategia de aprendizaje como toda acción exitosa para solucionar desafíos propios o ajenos con la L2. Además, como las estrategias son manifestaciones de la agencia en acción en un contexto social dado, las estrategias que ponen en práctica los estudiantes no están asociadas a sus características personales sino a cómo sus agencias interactúan con los contextos sociales específicos en los que se mueven. Esto significa que el mismo aprendiz puede usar diferentes estrategias y a veces un conjunto de estrategias dependiendo del contexto donde usa el inglés, incluyendo en este contexto los interlocutores, los propósitos de uso de la L2 y los medios de comunicación usados.

En cuanto al grado de dominio de las estrategias, no todos los estudiantes son conscientes de las estrategias que usan, incluidos algunos BAL2, por lo que el lugar privilegiado para una toma de consciencia y posterior manipulación de las estrategias de aprendizaje es el salón de clase, con la guía del docente y las sugerencias de los pares.

Una estrategia de aprendizaje mencionada por algunos BAL2 es la traducción de textos, por lo que sería útil integrar la traducción como actividad didáctica. Por

otro lado, preguntarles a otros (profesores, compañeros) cuando se encuentran con dificultades también es una estrategia que debería presentarse como tal.

El diario de aprendizaje, instrumento de recogida de datos usado en esta investigación, resultó tener un potencial pedagógico a considerar como instrumento de auto-evaluación de aprendizajes. Si bien el potencial de los mismos estuvo limitado porque no les ofrecí a los estudiantes la posibilidad de realizarlo en la modalidad de su preferencia (audio, video, texto digital, etc.) y por el hecho de que su objetivo era de investigación y no como un instrumento de uso personal, la información que proporcionaron no solo reflejó las estrategias que usan los estudiantes fuera del aula sino también un reconocimiento más positivo de la proficiencia y el planteamiento de objetivos para futuros aprendizajes.

Para los BAL2 de esta investigación las clases de inglés del liceo son un recurso social y cultural promotor de equidad de acceso a una L2 que perciben como valiosa para su desarrollo personal, social y laboral. De igual manera y como también lo manifiestan los BAL2, para aquellos estudiantes que no perciben el valor de aprender inglés, la asignatura Inglés funciona como un propiciamiento, a veces el único, para el aprendizaje de una L2 que la sociedad considera valiosa. Para una futura investigación queda el tema de indagar en las opiniones de los estudiantes que no ven ningún beneficio en aprender inglés sobre sus posibilidades para el futuro en un mundo donde el inglés sigue teniendo hegemonía cultural, política y económica.

Respondiendo a la interrogante planteada al inicio de la tesis sobre la utilidad de las clases de inglés en la Educación Secundaria pública, basada en esta investigación podemos afirmar que los estudiantes sí aprenden inglés en el liceo o por lo menos sí lo hacen aquellos estudiantes que son Buenos Aprendices de L2, o sea aquellos alumnos que valoran el inglés y su aprendizaje, y actúan sobre y con la L2 invirtiendo tiempo y recursos personales y sociales ante los propiciamientos que les ofrece el contexto. Entre los aspectos que los estudiantes reconocen aprender en clase están: vocabulario, gramática, pronunciación, habilidades orales

receptivas y productivas y contenidos temáticos, lo que no excluye otro tipo de conocimientos que los estudiantes de esta investigación no logran reconocer conscientemente. Estos aprendizajes concuerdan en gran parte con lo que las profesoras expresan que enseñan, por lo que podríamos concluir que los estudiantes aprenden en la asignatura Inglés, es decir, aprenden aquello que les enseñan sus profesores. La idea de que los estudiantes de Secundaria no aprenden inglés en el liceo puede deberse entonces a que los contenidos curriculares de enseñanza no coinciden con lo que la sociedad espera que aprendan.

Por otro lado, para entender por qué algunos alumnos pueden no mostrar evidencia de aprendizaje, podríamos plantear algunas condiciones que deben darse para el aprendizaje de una L2: a) valorar la L2 y su aprendizaje es una condición necesaria aunque no suficiente para aprenderla; b) para aprender una L2 es necesario tener acceso a los propiciamientos que sean de interés del aprendiz; c) dadas las dos condiciones anteriores, el aprendiz debe ser agente de su aprendizaje, es decir actuar sobre los contextos donde se encuentra con la L2 ya sea reaccionando ante una lectura de manera personal o pública, entendiendo la letra de una canción, aprendiéndola o criticándola, hablando con otras personas, jugando un juego, escribiendo un comentario en una red social, incluso practicando el inglés solo o acompañado, preguntando sobre dudas al profesor, a pares más expertos o usando recursos materiales. Además, debemos tener en cuenta que no todos los aprendizajes son captados por los instrumentos de evaluación usados típicamente en una clase porque, como vimos, algunas dificultades que se evidencian en actividades de aula no necesariamente se presentan en el uso de inglés fuera del aula. Para contrarrestar esta limitación y si queremos saber de manera más certera y justa qué sabe un alumno, se podrían proponer espacios en el aula donde los estudiantes puedan mostrar en clase lo que hacen en inglés fuera de ella.

Vimos también a través de este trabajo que lo que los BAL2 aprenden de inglés en clase tiene efectos multidimensionales: lo que aprenden en clase, no siempre se usa en un contexto similar fuera del aula, por lo tanto, una estrategia pedagógica como reflexionar sobre cómo y en qué contextos aplicar lo trabajado en clase

podría ser útil para transformar lo aprendido en nuevos propiciamientos para futuros usos del inglés y para futuros aprendizajes.

Un aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de la L2 que no fue mencionado por los estudiantes ni por los docentes es la idea de que aprender una L2 implica más que conocer los aspectos lingüísticos de la misma; para ser un usuario competente de una L2 es necesario conocer y poder manipular el contexto en el que se usa la misma, esto involucra conocimientos de literacidad (The New London Group, 1996; Gee, 2015, 2000; Kern, 2004, 2000), multiliteracidad (Cope y Kalantis, 2003, 2009; Warner & Dupuy, 2018), multimodalidad (Kress, 2015) y el desarrollo de la competencia simbólica para comprender la cultura de la L2 (Kramsch, 2014, 2013., 2011; Kramsch y Hua, 2016; Kramsch y Whiteside, 2008).

Teniendo en cuenta esto junto con la opinión de algunos de los BAL2 de que los contenidos de la asignatura Inglés en Bachillerato no siempre están en relación a sus potencialidades de aprendizaje y el hecho de que los estudiantes están teniendo acceso sin precedentes a recursos en inglés fuera del aula, sería propicio una revisión de los programas de la asignatura en Bachillerato que contemple esta nueva realidad.

A modo de sugerencias pedagógicas se plantean las siguientes ideas: que los estudiantes sepan cuáles son los niveles de inglés esperados para el grado en el que están ya que esto puede ayudarlos a autoevaluarse de manera más objetiva. A partir de lo anterior, discutir las ideas de proficiencia en inglés y comunicación exitosa que no necesariamente se relaciona con la idea de hablante nativo. Las sugerencias que realizan los propios BAL2 para integrar a las clases de inglés del liceo se pueden resumir de la siguiente manera: más actividades de interacción oral incluyendo teatro, diálogos creados por ellos y presentaciones, actividades extra-áulicas con otros aprendices de inglés, actividades dinámicas y creativas, integración de TIC, trabajo en equipos pequeños, y proyectos. En cuanto a la evaluación, sus sugerencias son coherentes con las actividades que proponen

integrar a la clase: evaluaciones orales en base a las actividades orales que sugieren, ‘dar la clase’, proyectos y las tradicionales pruebas escritas.

Finalmente, los BAL2 expresan que un factor muy importante para el aprendizaje de inglés en el aula es cuán desafiante es la actividad que realizan y esto está relacionado con que se tenga en cuenta sus intereses, el grado de autonomía que se les permite tener, una complejidad lingüística creciente y altas expectativas del profesor sobre sus aprendizajes.

Además de las ya mencionadas, otra posible línea de investigación para el futuro surge del hecho de que algunos estudiantes usan el inglés con sus amigos como un código interno que deja afuera a aquellos que no conocen el idioma, aunque este uso del inglés para incluir o excluir a otros interlocutores se realiza a modo de broma entre amigos. Sería interesante investigar si ese fenómeno se da también en las clases de inglés del liceo entre compañeros y si afecta la inversión en el aprendizaje de aquellos alumnos que son excluidos por esta práctica.

En relación a los usos de inglés fuera del aula, de esta investigación se desprende que la gran mayoría de los estudiantes de Bachillerato de Secundario usan inglés más allá del aula, sin embargo solo se exploró lo que los BAL2 aprenden a través de esos usos (de acuerdo a sus anotaciones en los diarios de aprendizajes), una extensión natural de lo que aporta esta investigación sería analizar qué aspectos de la L2 y la C2, y qué estrategias desarrollan los estudiantes a través de cada uso específico del inglés, es decir, qué aprenden a través de los juegos online, qué aprenden a través de las canciones, de la lectura de libros, de blogs, de hablar con otros, etc. También sería interesante investigar las estrategias de enseñanza que emplean los estudiantes para ayudar a familiares y pares porque podría brindarles a los docentes valiosa información sobre por qué en algunas circunstancias la enseñanza de un par es más efectiva que la del docente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C.; San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, Vol. 28 N° 1 artículo 14.
- ANEP. (2016). Plan reformulación 2006, Ciclo Básico.
- ANEP. (2016). Plan reformulación 2006, Bachillerto.
- ANEP. (2016) Programa de la Asignatura Inglés de 4° año, Plan Reformulación 2006. Consejo de Educación Secundaria. Uruguay
- ANEP. (2016). Programa de la Asignatura Inglés de 5° año, Plan Reformulación 2006. Consejo de Educación Secundaria. Uruguay
- ANEP. (2016). Programa de la Asignatura Inglés de 6° año, Plan Reformulación 2006. Consejo de Educación Secundaria. Uruguay
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press. Reino Unido.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education. Reino Unido.
- Benson, P. (2011). Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. En *Beyond the Language Classroom*. Eds. P. Benson y H. Reinders, 7-16. Palgrave Macmillan. Reino Unido.
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, Vol. 47 N° 4, 839-843.
- Bonvino, M. A. B. (2010). Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor vocabulário de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. Recuperado del Repositorio de la Universidad Estadual Paulista https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103515/bonvino_mab_dr_sjrp.pdf?sequence=1
- Cole, J.; Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, Vol. 61, 31–42.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. Estrasburgo.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, Vol. 4 N° 3, 164-195.

- Corpas Arellano, M. D. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, Vol. 24, 68-91.*
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª Ed.). Cambridge University Press. Nueva York.
- Davies, M. J. (2011). Are the characteristics of a 'good' language learner identifiable? An examination of the 'good' language learner assumption in a young learner EFL classroom. 2016, 3 de julio de MA TEFL/TESL Papers. Universidad de Birmingham. Recuperado de <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/younglearners/Daviesessay2GLLessaybank.pdf>
- Dörnyei, Z.; Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En *The handbook of second language acquisition*. Eds. C. J. Doughty y M. H. Long, 589-630. Blackwell. Oxford.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press. Nueva York.
- English Profile. (s. f.). English Vocabulary Profile. 2019, 7 de julio, del sitio web English Profile Recuperado de <https://www.englishprofile.org/wordlists>
- Gabbiani, B. (2012). Formación Continua - (Co)construcción Permanente. Creación de un Espacio para la Reflexión sobre la Educación Lingüística. En *Ensino na área da linguagem. Perspectivas a partir da formação continuada*. Orgs. Brasil Irala y Silva, 35-58. Brasil.
- Gao, X. y Zhang, L. (2011). Joining Forces for Synergy: Agency and Metacognition as Interrelated Theoretical Perspectives on Learner Autonomy. En *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Eds. Garold Murray, Xuesong (Andy) Gao y Terry Lamb. Multilingual Matters. Reino Unido.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'Socially Situated' to the Work of the Social. *Situated literacies: Reading and writing in context*. Eds. Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R., 180-196. Routledge. Londres.
- Gee, J. P. (2010). A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. 2015, 18 de agosto, de James Paul Gee website. Recuperado de <http://jamespaulgee.com/pdfs/Literacy%20and%20Technology.pdf>
- Gee, J. P. (2015). Language as System and Situation: Writing the World. 2017, 14 de marzo, de James Paul Gee website. Recuperado de <https://jamespaulgee.com/pubs/language-as-system-and-situation/>
- Hollett, T. (2016). Interests-in-motion in an informal, media-rich learning setting. *Digital Culture & Education, Vol. 8 N°1, 1-19.*

- INE y AGESIC (2016). Principales Resultados Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Uruguay.
- Kanno, Y.; Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities. *Journal of Language, Identity and Education*, Vol 2 N° 4, 241-249.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Kern, R. (2004). Literacy and advanced foreign language learning: Rethinking the curriculum. En *Advanced foreign language learning: A challenge to college programs*. Byrnes, H. y Maxim, H. H. (Ed.), 2-18. Heinle. Boston.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, Vol 44 N° 3, 354-367.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol 1 N° 1, 57-78.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, Vol 27 N° 1, 30-55.
- Kramsch, C.; Hua, Z. (2016). Language and culture in ELT. En *The Routledge handbook of English language teaching*, 56-68. Routledge. Londres.
- Kramsch, C.; Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied linguistics*, Vol. 29 N° 4, 645-671.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Edición online. 2 de marzo, 2016. Recuperado de http://sokrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press. Nueva York.
- Kress, G. (2015). Semiotic Work. Applied Linguistics and a Social Semiotic Account of Multimodality. *AILA Review*, Vol. 18 N° 2, 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Complexity Theory: A New Way to Think. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 13 N° 2, 369-373.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. University of Cambridge Press. Cambridge.
- Lewis, E; Fabos, B. (2005). Instant messages, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, Vol. 40 N° 4, 470-501.
- Lightbown, P.; Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Oxford.

- Limberg, L.; Sundin, O.; Talja, S. (2013). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT, Vol. 11, 93-130*.
- Little, D, Dam L, Legenhausen L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters. Reino Unido.
- Longcope, P. (2009). Differences between the EFL and the ESL language learning context. *Studies in Language and Culture, Vol. 30 N° 2, 203-320*.
- Menezes de Olivera e Paiva, V. (2009). Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. 2018, 24 de mayo. Recuperado de <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>
- Menezes Paiva, V. (2010). Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. En *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Ed. DC Lima, 151-161. Ediciones UESB. Brasil.
- Menezes, V (2011). Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. En *Beyond the Language Classroom* Eds. P. Benson y H. Reinders, 59-71. Palgrave Macmillan. Reino Unido.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review Vol. 66, 60–92*.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly, Vol. 29 N° 1, 9-31*.
- Norton, B. (2013 a). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual matters. Reino Unido.
- Norton, B. (2013 b). Investment, Identity, and Language Learning. 2018, 19 de febrero del blog TESOL International Association. Recuperado de <http://blog.tesol.org/investment-identity-and-language-learning/#:~:targetText=Inspired%20by%20the%20work%20of,to%20learn%20and%20practice%20it>.
- Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly Vol. 35 N° 2, 07-322*.
- Palfreyman, D. (2011) Family, Friends, and Learning Beyond the Classroom: Social Networks and Social Capital in Language Learning. En *Beyond the Language Classroom*. Eds. P. Benson y H. Reinders, 17-34. Palgrave Macmillan. Reino Unido.
- Pavlenko, A. 2000. Access to linguistic resources: Key variable in second language learning. *Sociolinguistic Studies, Vol. 1 N° 2, 85-105*.
- Pavlenko, A. 2002. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in L2. En *Portraits of the L2 user (Vol. 1)*. Ed. V. Cook, 277-300. Multilingual Matters. Reino Unido.

- Rezaei, S. (2012). Researching Identity in Applied Linguistics. *The Internet Journal of Language, Culture and Society*, Vol. 35, 45-51.
- Richards, K. (2006): 'Being the teacher': Identity and classroom conversation, *Applied Linguistics*, Vol. 27 N° 1, 51-77.
- Scaramucci, M. (2000). Proficiência em LE: Consideraciones terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Vol. 36, 11-22.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition* (pp. 1-113). Newbury House Publishers. Rowley.
- Scrivener, J. (2014). Demand-high teaching. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, Vol. 3 N° 2, 47-58.
- Simpson, J. and Gresswell, R. (2012). ESOL learners online: New media as a site of identity negotiation. En *Powerful Literacies (second edition)*. Eds. M. Hamilton, L. Tett and J. Crowther, 193-208. NIACE. Leicester.
- Skinner, E., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, Vol. 8 N° 2, 12-38.
- Sundqvist, P. (2009). Extramural English Matters. Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary. Tesis Doctoral. Karlstad University Studies.
- Thomas, A. (2011). Towards a Transformative Digital Literacy Pedagogy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 6, 89-101.
- Thompson, S. (2005). The Good Language Learners. University of Birmingham. TEFL/TESL teaching module. No publicado. 2018, 21 de marzo. Recuperado de <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/essayGLLSThompson.pdf>
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. la revue du GERAS*, Vol. 58, 125-144.
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. En *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Eds. Garold Murray, Xuesong (Andy) Gao and Terry Lamb. Multilingual Matters. Reino Unido.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Educational Linguistics Vol. 3. Springer. Boston.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 3, 2-6.
- Vigotsky, L. (1995) [1934]. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Barcelona.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Warner, C, Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives ... and beyond. *Foreign Language Annals Vol. 51: 116– 128*.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. (Eds.) S. Fotos & C. Brown (Eds.), 15-25. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ.
- Warschauer, M.; Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching. *Handbook of undergraduate second language education, Vol. 15, 303-318*.
- Wong, L. L. C.; Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System, Vol. 39 N° 2, 144-163*.

Otras referencias

Google Play Store

Wikipedia

ANEXOS

Anexo 1 – Solicitud de permiso al CES para realizar la investigación.

Florida, 23 de agosto de 2016

Sras. Inspectoras de Inglés
De mi consideración

Quien suscribe Prof. Mariangel Carreño se encuentra realizando su tesis sobre “El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los aprendizajes de inglés en el bachillerato desde una perspectiva sociocultural”, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, cultura y sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) con la tutoría de la Dra. Beatriz Gabbiani.

La presente investigación se propone estudiar si el uso de TIC en inglés favorece los aprendizajes del idioma de los adolescentes uruguayos. Las preguntas principales que orientan la investigación son:

- 1) ¿Los estudiantes de la asignatura inglés utilizan TIC en inglés fuera del liceo? Si es así, ¿qué tipo de TIC usan y para qué las usan?, ¿consideran que el uso de TIC tiene efectos en sus aprendizajes de inglés? Si es así, ¿de qué manera?
- 2) ¿Existe evidencia de que las TIC que usan estos alumnos tienen impacto en sus habilidades comunicativas en la L2? Si es así, ¿en qué áreas/habilidades se evidencia?, ¿a través de qué medios/evaluaciones se evidencia?

Desde el punto de vista metodológico el proyecto implica:

- 1) Aplicación de un cuestionario a alumnos del 5º año de la asignatura Inglés del Liceo Instituto Manuel Oribe de Florida de los 3 docentes que aceptaron participar en la investigación. El cuestionario se aplicará en el mes de setiembre.
- 2) A partir del análisis de los cuestionarios se seleccionará una muestra de 10 alumnos (5 chicas y 5 chicos) que usen TIC en inglés y 10 alumnos (5 chicas y 5 chicos) que no usen TIC en inglés, tomando solo aquellos casos en que los alumnos no tengan experiencias de aprendizajes de inglés a través de clases particulares.
- 3) Realización de una entrevista grabada a los profesores de Inglés y a las profesoras adscriptas sobre cada uno de los alumnos de la muestra a realizarse en el mes de octubre.
- 4) Recolección de narrativas orales de alumnos de la muestra promovidas a partir de entrevistas guiadas a ser realizadas entre los meses de octubre y noviembre. En este caso se estima también que una entrevista por alumno brindará toda la información necesaria y las mismas se realizarán de manera de no interferir con la asistencia a clase de los alumnos.
- 5) Recolección de materiales en inglés producidos por los alumnos de la muestra en distintos formatos a partir de consignas que surjan de sus docentes o de sus propios intereses. Dichos materiales se solicitarán en el momento de realizarse las entrevistas.

6) Recolección de material escrito por los alumnos a través de un diario de aprendizaje en el que el alumno registrará el uso de TIC en inglés fuera del liceo. El seguimiento del diario de aprendizaje se realizará a partir de la entrevista con el alumno hasta la finalización del año lectivo.

Me gustaría contar con la autorización de la Inspección para la realización de esta investigación de tesis. Me comprometo a mantener informada a la Inspección de las actividades y me ofrezco para cualquier tipo de intercambio que le parezca oportuno.

Se espera poder constituir un espacio de reflexión conjunta sobre el aprendizaje del inglés en Educación Secundaria que colabore con la generación de nuevas propuestas de intervención pedagógica.

Si lo considera necesario la Dra. Gabbiani le enviará el aval de la Facultad para la realización de esta investigación.

Sin otro particular, quedo a sus órdenes para cualquier aclaración que le resulte pertinente.

Florida, 23 de agosto de 2016.

Prof. Mariangel Carreño

Anexo 2- Solicitud de permiso al Director del Liceo para realizar la investigación.

Florida, 23 de agosto de 2016.

Sr. Director del Liceo X
Presente

Quien suscribe Prof. Mariangel Carreño se encuentra realizando su tesis sobre “El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los aprendizajes de inglés en el bachillerato desde una perspectiva sociocultural”, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, cultura y sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) con la tutoría de la Dra. Beatriz Gabbiani.

Como parte del proyecto de tesis necesito realizar cuestionarios y entrevistas grabadas en audio y a estudiantes de 5° año y sus docentes, así como el seguimiento de diarios de aprendizaje y el análisis de producciones de los alumnos. Aseguro el mantenimiento del anonimato de las instituciones y personas que intervienen en las grabaciones, ya que el análisis se concentra en el uso del inglés a través de TIC de los estudiantes, no en ellos mismos como individuos, ni en sus docentes, sus padres o las instituciones en donde estudian. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos y se podrá realizar una devolución con los docentes interesados en saber los resultados de la investigación.

Por lo expuesto solicito su autorización para proponer un cuestionario a los alumnos de 5° año de aquellos docentes de Inglés que acepten participar en la investigación, una entrevista grabada a 20 alumnos y a sus profesores de Inglés y profesoras adscriptas y el análisis de producciones de esos 20 alumnos. Se ha iniciado el trámite de solicitud de permiso al CES a través de la Inspección de Inglés. Si lo considera necesario la Dra. Gabbiani le enviará el aval de la Facultad para la realización de esta investigación.

Sin otro particular, quedo a sus órdenes para cualquier aclaración que le resulte pertinente.

Prof. Mariangel Carreño

Anexo 3- Consentimiento para la participación de los alumnos en la investigación.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, cultura y sociedad

Consentimiento

Estimado/a señor/señora responsable por el/la alumno/a
_____ (nombre del alumno/a),

Soy profesora de Inglés y me encuentro realizando una investigación sobre el uso de tecnologías en idioma inglés como parte de mi tesis de Maestría en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Para este trabajo, necesito proponerles a los alumnos un cuestionario. Estas actividades se realizarán en la propia institución en coordinación con la Dirección y los docentes y quisiera que me autorizara a proponerle un cuestionario a su hijo/a. La Dirección del Liceo y los docentes de Inglés están de acuerdo con la realización de la investigación. Los nombres de los alumnos no aparecerán en el trabajo, y tampoco se identificará a los docentes por su nombre. En caso de que quiera acceder al cuestionario antes de firmar esta autorización puede solicitarlo a mi correo electrónico mariangelcarr@yaho.com o al celular 098105841 y se lo haré llegar. Si está de acuerdo, le ruego que firme la nota al final de esta página y la devuelva al Liceo. Le agradezco de antemano por su atención.

Atentamente,

Firma.....

Aclaración de firma

LEÍ LA DESCRIPCIÓN DE ARRIBA Y DOY CONSENTIMIENTO PARA QUE SE LE APLIQUE UN CUESTIONARIO AL/LA ALUMNO/A BAJO MI RESPONSABILIDAD. AUTORIZO EL USO DE LOS REGISTROS SEGÚN LO INDICADO ANTERIORMENTE.

Firma persona responsable por el alumno.....

Aclaración de firma.....

Anexo 4 - Cuestionario propuesto a los alumnos de 5º año

CUESTIONARIO

La información que proporciones en este cuestionario será usada para una investigación sobre el aprendizaje del idioma inglés. Lo que respondas no afectará tu calificación en la asignatura inglés, por lo tanto elige las opciones de respuesta que más se adapten a tu realidad.

ESCRIBE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

Nombre completo: _____

Edad: _____

Grupo: _____

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1) **¿Viviste alguna vez en algún país de lengua inglesa?**

Si ¿En cuál? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

No

2) **¿Visitaste alguna vez algún país de habla inglesa?**

Si ¿Qué lugar? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

No

3) **¿Estudias o estudiaste alguna vez inglés en forma particular?**

Si ¿Por cuánto tiempo? _____

No

4) **¿Participaste alguna vez en clases de conversación de inglés en algún liceo?**

Si ¿Por cuánto tiempo? _____ ¿Te resultaron útiles? _____

No

5) **¿Tuviste clases de inglés en la escuela?**

Si ¿En vivo o por videoconferencia? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

No

6) a) **¿Hablas Inglés (modo) regularmente con un pariente cercano, un amigo o un conocido?**

Sí

No

b) Si respondiste que **SI** responde:

¿Con quién/quienes (madre, padre, hermano, primo, mejor amigo, etc.)?

c) ¿En qué modalidad (en persona, por Skype/videoconferencia, por teléfono)?

¿Con qué frecuencia sueles hablar con esta persona?

7) a) **¿Miras películas o series de TV en inglés (con o sin subtítulos en español)?**

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿Con qué frecuencia lo haces?

Una película o serie por semana

Entre dos y cinco películas/series por semana

Más de cinco películas/series por semana

Otro (explica) _____

8) a) **¿Miras videos en inglés (por ej.: en You tube o Vimeo?)**

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿Cuántos videos miras por semana?

Entre uno y tres videos por semana

Entre cuatro y seis videos por semana

Más de siete videos por semana

Otro (explica) _____

9) a) **¿Juegas juegos en inglés en la computadora?**

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿Cuántas horas por semana en promedio juegas?

¿A qué juegos juegas?

10) a) **¿Lees blogs en inglés?**

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿Con qué frecuencia lees blogs en inglés?

Casi nunca

A veces

Con bastante frecuencia

¿Qué tipo de blogs lees? _____

11) a) **¿Usas alguna red social en inglés o para comunicarte con alguien en inglés (por ej.: Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, Tumblr, Flickr)?**

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿Para qué la/las usas?

En promedio ¿con qué frecuencia la/ las usas en inglés?

Una o dos veces por semana

Entre tres y cinco veces por semana

Todos los días

12)a) ¿Usas algún otro sitio de internet en inglés?

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿Cuál/cuáles sitios en inglés usas y para qué?

¿Con qué frecuencia los usas?

13)a) ¿Usas alguna plataforma de aprendizaje en inglés (por ej.: Edmodo, Moodle)?

Si ¿Cuál? _____ ¿Qué aprendes en ella? _____

No

14)a) ¿Usas el inglés fuera de clase de alguna otra manera que no haya sido mencionada en las preguntas anteriores?

Si

No

b) Si respondiste que **SI** a la pregunta anterior responde:

¿De qué maneras usas el inglés fuera de clase?

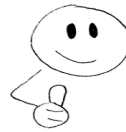
¿Con qué frecuencia lo haces?

15) ¿Te gustaría continuar participando en esta investigación a través de entrevistas y diarios de aprendizaje? Importante: Tu decisión de participar o no en esta investigación no afectará tu calificación en la asignatura inglés y se realizará en su mayor parte fuera del horario de clase.

Si

No

¡Muchas gracias por tu ayuda!



Anexo 5 – Entrevista inicial a las profesoras de Inglés

¿Cómo le va a X en Inglés?

¿Dirías que se destaca de algún modo?

¿Lo describirías como un buen alumno en tu asignatura?

Anexo 6 – Entrevistas a las adscriptas de los estudiantes participantes de los estudios de caso

¿Cómo ha sido la escolaridad general de X durante sus estudios liceales?

¿Cómo ha sido su escolaridad en la asignatura Inglés?

¿Cuál es el contexto familiar de X?

¿Tiene alguna dificultad/discapacidad/enfermedad?

¿El liceo cuenta con alguna otra información relevante sobre X?

Anexo 7 – Encuesta de Facebook propuesta a los estudiantes participantes de los estudios de caso

1 ¿Cuál es tu nombre?

2 ¿Te gustan los idiomas? ¿Por qué?

3 ¿Qué idiomas sabes además del español y el inglés?

4 ¿Cómo te va en general en el liceo?

(Opciones para elegir)

- Me va bien en casi todas las materias y no he tenido ningún problema en el liceo.
- Muy bien. Me va bien en todas las materias y no tengo ningún tipo de problema en el liceo.
- Bien. Me va bien en todas las materias pero he tenido algún problema en el liceo.
- Me va bien solo en algunas materias pero no he tenido ningún problema en el liceo.
- Me va bien en casi todas las materias pero he tenido algún problema en el liceo.
- Me va bien solo en algunas materias y he tenido algún problema en el liceo.
- Me va mal en casi todas las materias pero no he tenido ningún problema en el liceo.
- Me va mal en casi todas las materias y he tenido algún problema en el liceo.

5 ¿Te gusta el idioma inglés? ¿Por qué?

6 ¿Cómo te parece que es tu inglés?

(Opciones para elegir)

- Mi inglés es básico. Solo me sirve para ir llevando bien la asignatura.
- Mi inglés es muy bueno, lo uso con facilidad.
- Mi inglés es bueno, puedo comunicarme siempre que quiero.
- Mi inglés está bien para el tiempo que llevo aprendiéndolo.
- Mi inglés es escaso. Apenas puedo usarlo.
- Mi inglés no es muy bueno. No logro usarlo bien cuando lo necesito.
- Mi inglés no es muy bueno. No logro usarlo bien cuando lo necesito

7 ¿Qué es para vos tener un buen manejo del inglés?

8 ¿Cómo te va en Inglés en el liceo?

(Opciones para elegir)

- Excelente.
- Muy bien.
- Bien.
- No muy bien.
- Mal.

9 ¿Te gustan las clases de inglés? ¿Por qué?

10 ¿Te parecen útiles las clases de Inglés del liceo? ¿Para qué?

11 ¿Cuál es tu opinión sobre los países de habla inglesa y sobre su gente?

12 ¿Cómo te sentís cuando alguien te habla en inglés?

13 ¿Cómo te sentís cuando ves a otras personas hablar en inglés? (en tu clase, en películas o en la calle)

14 ¿Qué piensan en tu casa sobre el aprendizaje de inglés?

15 ¿Qué piensan tus amigos sobre el aprendizaje de inglés?

16 ¿Cómo te parece que se aprende mejor el inglés?

17 ¿Qué haces tú para aprenderlo?

18 ¿Por qué piensas que algunas personas aprenden más inglés o más rápido que otras?

19 ¿Usas el inglés fuera de clase? ¿De qué manera?

20 ¿Haces algún registro de lo que aprendes en inglés fuera del liceo?

(Opciones para elegir)

- Si, uso un cuaderno o libreta.
- Si, uso papeles sueltos.
- Si, uso la computadora.
- Si, lo grabo en audio.
- Si, lo grabo en video.
- Sí, uso varios recursos (a veces un cuaderno, otras veces papeles sueltos o la computadora, o audio o video)

- No, no lo registro.

21 ¿El inglés que usas fuera de clase es igual al inglés que aprendes en el liceo? (¿En qué es igual y en qué es diferente?)

22 ¿Lo que aprendes de inglés fuera del liceo te sirve para las clases de inglés? ¿De qué manera?

23 ¿Te parece que habría otras formas o actividades en las que podrías demostrar lo que sabes de inglés en la clase? ¿De qué manera/con que actividades?

24 ¿Qué cosas aprendes en la clase de inglés que no aprendes fuera de ella? ¿A través de qué actividades lo aprendes?

25 ¿Cómo sería tu clase de inglés ideal para que puedas aprender más inglés y más rápido?

26 ¿Hay algún otro tipo de actividad que se podría hacer en la clase de inglés para ayudar a otros alumnos?

27 ¿En qué tipo de evaluación de inglés te va mejor?

(Opciones múltiples para elegir)

- Escritos.
- Proyectos
- Las actividades escritas de todos los días
- Presentaciones orales en grupo
- Debates
- Participación oral en clase
- Deberes
- Portafolio
- Posters

28 ¿Qué tipo de evaluaciones elegirías para demostrar tus conocimientos de inglés?

29 Me gustaría que registraras las actividades en las que usas inglés fuera del liceo. ¿Qué forma de registro prefieres?

(Opciones para elegir)

- Libreta

- Blog
- Grabar en audio
- Grabar en video
- Otro

Anexo 8 – Segunda entrevista con las profesoras de Inglés

a) Sobre sus métodos y objetivos de enseñanza, recursos que usan y formas de evaluación

¿Qué elementos consideras para la calificación de tus alumnos?

¿Qué peso le das a cada uno de estos elementos?

¿Qué herramientas de evaluación utilizas?

¿Qué aspectos consideras indispensables que manejen los alumnos? ¿Qué es lo básico que tienen que saber para vos, por ejemplo, para poder promoverlos?

¿A qué áreas de la asignatura le das prioridad?

En tu opinión, ¿qué características tiene un buen alumno liceal en general?

¿Qué características tiene un buen aprendiz de segundas lenguas?

¿Qué recursos didácticos usas en tu clase?

b) Sobre los estudiantes participantes en los estudios de caso

¿Qué calificación tiene X en la asignatura?

¿En qué áreas se destaca?

¿A través de qué tipos de evaluaciones constatas esto?

¿Cuál te parece que es la razón para que se destaque en esas áreas?

¿En qué áreas tiene más dificultad?

¿A través de qué tipos de evaluaciones constatas esto?

¿Cuál te parece que es la razón por las que tiene dificultades en esas áreas?

¿Has observado que el/la alumno/a utilice determinadas estrategias/recursos/conocimientos previos para su aprendizaje de inglés?

Anexo 9 – Diario de aprendizaje propuesto a los estudiantes que participaron de los estudios de caso

DIARIO DE APRENDIZAJE

REGISTRA LAS ACTIVIDADES EN LAS QUE HACES USO DEL IDIOMA INGLÈS

*Lo ideal es que escribas en tu diario luego de realizar cada actividad, si no puedes hacerlo escribe en él por lo menos dos veces por semana.

Fecha:

Actividad que hiciste usando inglés:

Tiempo dedicado:

¿Tuviste alguna dificultad con el inglés? ¿Cómo la resolviste?

¿Aprendiste algo nuevo en inglés? ¿Qué?

Comentarios:

Anexo 9 – Grupo focal con los estudiantes participantes de los estudios de caso

Las siguientes fueron las consignas iniciadoras en cada uno de los grupos focales; sin embargo, en base a las respuestas que iban dando los estudiantes, se les plantearon preguntas adicionales para que pudieran explicar sus experiencias con mayor detalle.

- a. Cuénteme alguna experiencia donde ustedes se hayan sentido satisfechas con el inglés que tienen. Puede ser una experiencia en el liceo o una experiencia fuera del liceo.
- b. Cuéntenme alguna situación donde se hayan sentido frustradas con el inglés.
- c. ¿Cómo les fue en inglés este año?
- d. Comparando este año con el año pasado ¿cómo les fue?
- e. ¿En cuanto a aprendizajes en qué año piensan que aprendieron más?
- f. ¿Algo más que quieran decir?