



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

**Sobre la construcción y la negociación de las identidades
culturales en la clase de inglés en la escuela primaria**

Julia Garbi

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación

Directora Dra. Melina Porto

Universidad Nacional de La Plata

Mayo, 2016

Agradecimientos

A mi directora, Dra. Melina Porto, quien generosamente compartió su tiempo y su conocimiento conmigo. Por haberme enseñado tanto, por haberme guiado tan paciente y sabiamente en el proceso de escritura de la tesis y por haberme introducido en el mundo de la investigación, le estaré por siempre agradecida.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación por la formación recibida y por el otorgamiento de la beca para la Maestría.

A Silvana Barboni, por sus palabras siempre inspiradoras y por haberme transmitido la convicción de la importancia de la formación en la práctica docente.

A mis amigas de cursada y de la vida, Inés y Fernanda, por las charlas que me permitieron avanzar en los pensamientos, por los ratos compartidos y el sostén en los momentos difíciles.

A mi familia, amigas y amigos, por saber escuchar y entender las múltiples emociones que la escritura de esta tesis generó.

A las niñas y niños que participaron de la investigación, a las docentes y equipo directivo, quienes tan generosamente me abrieron sus espacios.

A mis alumnas y alumnos por haber generado los interrogantes que llevaron a querer saber más.

Julia Garbi

La Plata, mayo 2016

ÍNDICE

RESUMEN	4
CAPÍTULO 1	
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Introducción	5
1.2. Visión general de la investigación	5
1.3. Justificación para este estudio	6
1.3.1. Presentación del problema de investigación	6
1.3.2. Características distintivas de esta investigación	10
1.4. Estructura general de esta tesis	10
1.5. Conclusión	12
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	13
2.1. Introducción	13
2.2. Conceptos teóricos	13
2.3. Integración de conceptos en relación a esta investigación	23
2.4. Conclusión	24
CAPÍTULO 3	
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	25
3.1. Introducción	25
3.2. Revisión bibliográfica	25
3.2.1. Sobre el estudio de las identidades en el aprendizaje y enseñanza del inglés	27
3.2.2. Sobre el estudio de las identidades en la escuela –no específicamente en la clase de inglés	33
3.2.3. Síntesis	35
3.3. Conclusión	36
CAPÍTULO 4	
ELECCIONES METODOLÓGICAS	37
4.1. Introducción	37
4.2. Enfoque metodológico	37
4.3. Investigación cualitativa. Fundamentación de su utilización	37
4.4. Perspectivas, diseño de la investigación y métodos de recolección y análisis de los datos. Revisión bibliográfica y presentación de los métodos de esta investigación	41
4.5. Diseño de la investigación	43
4.5.1. Población y contexto e instrumentación	43
4.5.2. Recolección y análisis de datos	44
4.6. Validez, triangulación y confiabilidad	52
4.7. Conclusión	55

CAPÍTULO 5	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	56
5.1. Introducción	56
5.1.1. Retomando cuestiones centrales en relación a la pregunta de investigación	56
5.2. Resultados	57
5.3. Resumen de los resultados	89
5.4. Conclusión	90
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES	91
6.1. Introducción	91
6.2. Recapitulando cuestiones clave	91
6.3. Principales resultados de esta tesis	93
6.4. Aportes de esta investigación al campo	96
6.5. Observaciones finales	96
CAPÍTULO 7	
REFERENCIAS	98
ANEXO I	
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	105
IV. 1. Consentimiento escrito de las madres, los padres o tutores de los niños	105
IV. 2. Grillas de observación de clase	107
ANEXO II	
TRANSCRIPCIÓN DE GRABACIÓN DE CLASE	108
II. 1. Información general	108
II. 2. Transcripción de la clase	108
ANEXO III	
ENTREVISTA A JORGE	128
III. 1. Información general	128
III. 2. Transcripción de la entrevista a Jorge	128
ANEXO IV	
TRABAJOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS	130
IV.1. Trabajos de Julián	130
IV.2. Trabajos de José	132
IV.3. Trabajos de Karina	133
IV.4. Trabajos de Alejandro	135
IV.5. Trabajos de Victoria	137
IV.6. Trabajos de Luciana	138
IV.7. Trabajos de Johnny	141
IV.8. Trabajos de Jorge	142
IV.9. Trabajos de Miriam	143

IV.10. Trabajos de Patricio	146
IV.11. Trabajos de Ernesto	148

ANEXO V	
TRADUCCIÓN DE TAREAS PROVISTAS POR LA DOCENTE	154

Sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales en la clase de inglés en la escuela primaria

Resumen

Esta investigación se propone indagar en las identidades culturales que niños de 9-13 años despliegan y negocian en la clase de inglés en una escuela primaria pública de la ciudad de La Plata teniendo en cuenta lo global de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el contexto local. Surge de pensar la probable tensión entre la tradición escolar y la tradición de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con sus aspectos de hegemonía cultural, y el más reciente discurso sobre la educación intercultural.

Participaron 11 niños de un 5to grado y los datos fueron recabados en el año 2013. Tomando aportes de la lingüística aplicada, la sociología y la antropología, esta investigación se ubica dentro del paradigma constructivista y se distancia de otras que adoptan una conceptualización estática de la noción de identidad y que focalizan la atención en adultos. Se trata de un estudio de caso que recoge aportes de la etnografía en el que se analizaron registros de clases, trabajos escritos de los niños y una entrevista diferida siguiendo lineamientos usuales en la metodología cualitativa.

Los resultados de este estudio revelan que los niños que participaron de la investigación construyeron y negociaron identificaciones culturales comunes más que diferenciaciones y que dichas identificaciones fueron dinámicas y se vincularon principalmente a su condición de niños. El análisis muestra también que la construcción y negociación de las identidades ocurrió en lucha y alrededor del género, la apariencia física y rasgos de la personalidad.

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

En este capítulo presento una descripción general de la investigación. Ofrezco inicialmente una visión general de este estudio. Luego me refiero a aspectos vinculados a su justificación, exponiendo el problema de investigación y las características distintivas de este estudio. Finalmente, brindo una descripción de la estructura de esta investigación.

1.2. Visión general de la investigación

El objetivo de esta investigación es indagar en la construcción y negociación de las identidades culturales de los niños¹ en la clase de inglés en la escuela primaria en este contexto específico, en particular en un 5to grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata. La pregunta que guía la investigación entonces es ¿Cómo se construyen y negocian las identidades culturales de los niños en la clase de inglés en la escuela primaria? Para responder a ello me propongo revelar de qué modos las identidades culturales de los niños se manifiestan en la clase de inglés y describir y analizar las maneras en que dichas identidades se construyen y se negocian con otros en este contexto específico.

En el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés, la cuestión de las identidades culturales ha sido estudiada desde una perspectiva crítica. Diversos autores han focalizado en distintos aspectos, sujetos y contextos. Problemas vinculados al poder y la dominación y las maneras en las que los estudiantes los resisten han sido estudiados por autores como Canagarajah (1993) y Oral (2013). También se ha investigado el vínculo entre lo identitario y el aprendizaje de la lengua (por ejemplo Despaigne, 2013; Gómez Lobatón, 2012). Otros autores han investigado la construcción y negociación de identidades en las escuelas – aunque no específicamente en la clase de inglés (por ejemplo Heras, Guerrero y Martínez 2005 y Novaro 2011 a y b).

¹ Utilizo el genérico masculino a lo largo de la tesis para referirme tanto a niños como niñas.

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, los antecedentes –que nos informan sobre lo complejo de las negociaciones culturales en la clase de inglés- y el marco teórico, desde el cual se conciben las identidades como múltiples (Cavalli, Coste, Crişan y van de Ven, 2009; Atkinson, 1999) y siempre inacabadas (Wade, 2000; Hall, 2003) y las culturas como dinámicas y heterogéneas (García Castaño y Granados Martínez, 1999), he decidido abordar la investigación desde una metodología cualitativa. Se trata de un estudio de caso que recoge ciertos aportes del enfoque etnográfico. La situación empírica estudiada ha sido la clase de inglés de un 5to grado en una escuela primaria pública de la ciudad de La Plata. Participaron de la investigación once niños, de entre nueve y trece años.

Los instrumentos de recolección de datos empleados han sido grillas de observación de clase, grabaciones de clase, trabajos escritos de los participantes y una entrevista. Con respecto al análisis, he tomado los aportes del Santa Bárbara Classroom Discourse Group (1992 y 1995) que combina la etnografía y la sociolingüística como herramienta metodológica para la interpretación de determinadas situaciones.

1.3. Justificación para este estudio

1.3.1. Presentación del problema de investigación

La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional (Paran y Williams, 2007) en la escuela es reconocida como una necesidad a nivel global y local. En términos globales, es la lengua de comunicación internacional y, a nivel local, es la lengua extranjera seleccionada por sobre otras para ser enseñada obligatoriamente desde 4to año de Educación Primaria en las escuelas, tanto de gestión pública como privada, de la provincia de Buenos Aires, contexto en el cual desarrollo esta investigación.

La enseñanza del inglés en particular y la enseñanza en general no pueden ser separadas de cuestiones políticas, económicas y culturales. Nuestro sistema educativo –como otros- se fundó sobre la base de la hegemonía de la cultura propia de la clase dominante por sobre otras expresiones culturales (Puiggrós, 1990). La imposición del castellano y de la cultura de la clase dominante –que reflejaba la cultura europea- como superior a través de la escolarización obligatoria significó (entre otras cosas y debido también a otros factores)

para muchos pueblos una amenaza a la continuidad de su propia lengua y sus expresiones culturales.

También la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro país se vinculó con una imposición lingüística y cultural. La lengua inglesa en la escuela se enseñó inicialmente en Argentina en escuelas privadas, desde un modelo monoglósico. El objetivo de la enseñanza del inglés era “moldear la identidad del sujeto desde los hábitos lingüísticos” (Barboni y Porto, 2011: 18). Si el objetivo era ser como un hablante nativo, esto ponía al nativo en un lugar de superioridad, de modelo (Barboni y Porto, 2011).

La hegemonía lingüística y cultural asociada a la enseñanza del inglés no es un fenómeno exclusivo de nuestro contexto, sino que es global. La enseñanza de dicho idioma y su expansión por el mundo están ligadas al rol de Estados Unidos y el Reino Unido como estados dominantes (Phillipson, 2008). Según Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996: 45) “el inglés se ha extendido a lo largo del mundo junto con el capitalismo (...) y la ciencia y la tecnología (...) asociada con él”².

Relaciones económicas, políticas y de poder desiguales entre pueblos implican jerarquías en las lenguas que estos pueblos hablan. Aprender inglés puede ser más atractivo que aprender otras lenguas ya que facilita la participación en ciertos dominios. Desde este punto de vista, quienes no hablan inglés quedan excluidos de dichos dominios y en este sentido el inglés abre puertas para muchos y las cierra para otros (Phillipson, 2008).

Se ha señalado desde la lingüística y la antropología que la jerarquía entre lenguas implica muchas veces la pérdida de lenguas minoritarias (por ejemplo Hecht, 2011). Al extenderse el uso de lenguas altamente jerarquizadas en ciertos dominios, otras lenguas de menor status quedan, al menos parcialmente, excluidas de ellos (Phillipson, 2008). Este proceso de desplazamiento –que se le puede atribuir tanto al inglés como al castellano- afecta los derechos de las personas (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1998). Phillipson (2008) sostiene que, dada la relación entre lengua y cultura, al afectarse los derechos lingüísticos de las personas también se afectan sus derechos culturales, vinculando

² Esta y todas las traducciones son propias, salvo que se indique lo contrario.

así el lingüicidio con el etnocidio. Es por esta razón que el autor se pregunta si el inglés es una *lingua franca* o una *lingua frankensteinia*, queriendo significar que la extensión del uso del inglés puede tener consecuencias nocivas para algunos.

Sin embargo, otros autores advierten sobre los límites del pensamiento de Phillipson, señalando la concepción de las lenguas, las identidades y las culturas como entes monolíticos y maleables por las fuerzas dominantes subyacente en él (Canagarajah, 1999). Los desarrollos desde la teoría post colonialista permiten ir más allá de la polaridad *dominador-dominado*. Cuestionando las representaciones de los *otros* construidas por el discurso occidental hegemónico y poniendo en discusión la distinción binaria entre el *yo* y el *otro*, Bhabha (1994) distingue un tercer espacio, que es múltiple e híbrido y permite considerar los fenómenos de agencia y resistencia frente a la dominación. En este sentido, Canagarajah (1995: 592) señala la importancia de “descubrir cómo la hegemonía lingüística es llevada a cabo, vivida y experimentada en la vida cotidiana de la gente y las comunidades en la periferia”.

El discurso actual referido a la educación pretende superar la imposición de una cultura dominante desde la perspectiva intercultural. Así lo expresa, por ejemplo, el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires: “En síntesis, en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como ‘tolerancia hacia lo diverso’; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 22). De manera similar, una perspectiva intercultural “parte de que todos sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho, y por tanto, denuncia y cuestiona los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos” (Thisted, Diez, Martínez y Villa, 2007:3).

En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la perspectiva intercultural es fuerte en la actualidad, marcando un punto de inflexión en cómo se conciben la enseñanza y el aprendizaje del inglés. La aceptación de diversas identidades culturales hace posible la

resistencia y la apropiación al hablar inglés en lugar de la aceptación de la imposición de valores e identidades ajenos con los cuales los usuarios de una lengua extranjera pueden no identificarse (Barboni y Porto, 2011). Así entendida, la enseñanza del inglés “incentiva a los niños y jóvenes a crear, mantener y desarrollar sus identidades únicas en sus múltiples y variadas dimensiones, ‘empoderándolos’, para negociar significados con Otros en un contexto social de gran riqueza lingüística y cultural” (Barboni y Porto, 2011: 37).

Si bien este cambio de perspectiva es significativo, no debe subestimarse el peso de la tradición escolar. El discurso generado desde el poder sobre el que se fundó el sistema escolar en Argentina estaba basado en dicotomías tales como civilizado vs bárbaro que presentaban ciertas prácticas como mejores que otras. Como afirma Puiggrós (1990: 140), esto no es cosa del pasado: “la escuela siguió siendo, ocho décadas después, fragua de un habitus expresivo de la cultura dominante”. De manera similar, Diez, Martínez, Thisted y Villa (2007: 12-13) señalan que “la discriminación presente en la cultura colonizadora latino-americana que, a partir de la conquista de América, tuviera como foco a los indios, los negros y los habitantes de las zonas rurales, permaneció y se actualizó en el imaginario social de Argentina durante el siglo XX”.

Específicamente en relación a la escuela, Novaro (2006:2) afirma que “mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un ‘problema’ para el sistema educativo, otras sí”. Por ejemplo, la inclusión de los niños migrantes es muchas veces percibida en la escuela como *problema*, pero no se trata de cualquier migrante, sino de migrantes pobres de países cuya población es frecuentemente asociada a lo indígena. La autora observa que estas diferencias percibidas como *problema* son aquellas que históricamente han sido desvalorizadas y recientemente se han constituido en objeto de las políticas de interculturalidad, como las ligadas a la cuestión étnica.

En este contexto local, en el cual se inscribe la enseñanza del inglés, me propongo describir y analizar la construcción y la negociación de las identidades culturales que niños de escuela primaria despliegan en la clase de inglés. Pretendo así aportar a lo señalado por Canagarajah (1995) sobre la necesidad de investigar las maneras en las que las personas de las comunidades periféricas viven la hegemonía lingüística.

1.3.2. Características distintivas de esta investigación

Si bien se han realizado aportes sobre las maneras en que las personas viven la hegemonía lingüística del inglés desde otras comunidades, especialmente de África y Asia, la perspectiva latinoamericana no está lo suficientemente representada en las publicaciones académicas (Porto, 2013). Las investigaciones relevadas en esta tesis, relacionada con la respuesta de los estudiantes a la *dominación* que puede suponer la enseñanza del inglés en ciertos contextos y a la negociación de las identidades al comunicarse en inglés como lengua extranjera, se han realizado en el exterior (Canagarajah, 1993; Nogami, 2010). Si bien la extensión del inglés como lengua de comunicación internacional es un fenómeno global, nuestro contexto local es particular. Nuestra historia regional de colonización –con sus consecuencias relativas a la discriminación aún vigentes (Thisted et al., 2007), la tradición de nuestro sistema educativo, las relaciones pasadas y presentes de nuestra nación con las potencias angloparlantes y el desarrollo de la enseñanza del inglés en el país –entre otros factores- hacen que el contexto donde llevo a cabo mi investigación sea distinto a aquellos en los cuales se desarrollaron las investigaciones citadas.

Asimismo, los sujetos de las investigaciones relevadas en el ámbito específico de la clase de inglés son adultos o jóvenes –con la excepción del estudio de Oral (2013). Las investigaciones nacionales que he podido relevar que toman como sujetos de su investigación a niños no se focalizan en la clase de lengua inglesa. La presente investigación se propone aportar también en ese sentido.

1.4. Estructura general de esta tesis

Esta tesis se divide en siete capítulos y cuatro anexos. El primer capítulo, que es esta introducción, está dedicado a presentar y contextualizar el problema de investigación. Presento un breve resumen de la tesis y describo su estructura general por capítulos.

En el segundo capítulo me ocupo del marco teórico, presentando los principios teóricos que guían esta tesis. Es central para esta investigación la conceptualización de las identidades como múltiples (Cavalli et al., 2009; Atkinson, 1999) y dinámicas, en constante construcción y negociación con otros (Wade, 2000; Hall, 2003). También resulta de

importancia aquí la consideración del carácter dinámico, heterogéneo e indefinido de la(s) cultura(s) (García Castaño y Granados Martínez, 1999). Vinculado con los procesos de construcción y negociación identitarios, el concepto de construcción de la alteridad como proceso histórico-social (Olmos Alcaraz, 2012; García Castaño y Granados Martínez, 1999; Segato, 2007; Wade, 2000) es también relevante. La perspectiva intercultural crítica permite considerar la construcción y negociación identitaria teniendo en cuenta relaciones de poder.

El tercer capítulo está dedicado a los antecedentes de la investigación. Exploro algunos estudios que se ocupan de las maneras en las que los estudiantes resisten las identidades dominantes en la clase de inglés (Canagarajah, 1993; Oral, 2013) y hago referencia a otras investigaciones que vinculan la cuestión identitaria con el aprendizaje de la lengua (Despagne, 2013; Gómez Lobatón, 2012). Me ocupo también de estudios sobre la construcción y negociación identitaria en la escuela –aunque no específicamente en la clase de inglés (Heras et al., 2005; Novaro, 2011 a y b). Explicito los aspectos de coincidencia y de diferencia de mi investigación con respecto a los estudios relevados e identifico aquellas cuestiones con respecto a las cuales esta tesis significa un aporte al campo.

En el capítulo 4 describo y justifico las decisiones metodológicas tomadas en esta tesis. Realizo una revisión de estudios relevantes en la bibliografía, en relación a los métodos de recolección y análisis de los datos. Brindo un panorama general del diseño de la investigación para luego precisar los instrumentos de recolección y análisis de los datos. Finalmente, considero aspectos vinculados a la confiabilidad, validez y triangulación en este estudio.

En el capítulo 5, presento los resultados de esta investigación. Utilizo información de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis para responder de forma integrada a la pregunta de investigación: ¿cómo se construyen y negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria? Organizo los resultados en torno a proposiciones que han resultado del proceso de análisis. Presento los resultados considerando cuestiones centrales en relación a la construcción y negociación de

identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria en este contexto, comparando y contrastando estos resultados con los de otras investigaciones.

Luego, en el capítulo 6 ofrezco las conclusiones de esta investigación y exploro su relevancia. Finalmente, el capítulo 7 contiene las referencias bibliográficas.

En el anexo I brindo los instrumentos de investigación utilizados. En el anexo II, ofrezco la transcripción de la primer clase grabada. En el anexo III brindo la transcripción de la entrevista realizada a uno de los participantes y detalles sobre la misma. En el anexo IV presento los trabajos escritos de los niños que he podido recolectar. Finalmente, en el anexo V ofrezco las traducciones de las tareas provistas por la docente encontradas en las carpetas de los niños.

1.5. Conclusión

En este capítulo he ofrecido una descripción general de la investigación, refiriéndome a su justificación, su estructura y sus características distintivas. En el capítulo siguiente me ocupo del marco teórico con los conceptos clave que guían este estudio.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

Este capítulo está dedicado a presentar los conceptos teóricos que guían esta tesis. Desarrollo los conceptos de cultura, identidades, identidades culturales, construcción de la alteridad, multiculturalismo e interculturalidad. Es central para este estudio la consideración del carácter dinámico, heterogéneo e indefinido en la noción de cultura que aquí se adopta. La concepción de las identidades y de las identidades culturales en particular, desde el posmodernismo, es decir como construcciones siempre inacabadas, múltiples y dinámicas, es también esencial. En vinculación con la construcción identitaria, la conceptualización de la construcción de la alteridad como proceso histórico-social y los desarrollos de la interculturalidad crítica son también centrales. Exploro cómo estas conceptos, tal como son entendidos en este estudio, se vinculan con otros aspectos de la investigación.

A continuación, desarrollo los conceptos uno por uno para luego considerarlos en su conjunto en relación a esta tesis.

2.2. Conceptos teóricos

Cultura

El concepto de cultura ha sido abordado por diversas disciplinas, tales como la sociología, la antropología, la psicología, la literatura, la etnografía y la historia (Atkinson, 1999; Kramsch, 1995) y ha sido definido de maneras también diversas. El concepto es por lo tanto amplio, vago y complejo (Berry, 2009; Kramsch, 1995).

El término cultura deriva de la raíz latina *colare* y se refiere a las actividades de atención, preservación y cuidado (Benhabib, 2006). Este significado primario de cultura se modificó a lo largo del tiempo desde diversas disciplinas y perspectivas. El concepto de cultura en las ciencias sociales nace en el ámbito de la etnología en el siglo XIX en Europa. Si bien el concepto de cultura ya se usaba en el ámbito científico, se lo hacía con un sentido

normativo. Los fundadores de la etnología fueron quienes comenzaron a usarlo con un sentido descriptivo. El concepto de cultura fue posteriormente profundizado especialmente en la antropología estadounidense, siendo adoptado también por la psicología y la sociología (Cuché, 2002).

Se ha criticado la concepción de cultura en términos esencialistas y estáticos; es decir como una realidad en sí misma, independiente de las acciones de los individuos. Finalmente, se critica la ilusión de poder fijar los límites de una cultura y de poder separar claramente una cultura de otras.

Una cultura³ se puede entender entonces actualmente como “un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 71) dinámico, inacabado, heterogéneo y con límites difusos (García Castaño y Granados Martínez, 1999). Esto quiere decir que las culturas no permanecen estáticas a lo largo del tiempo, sino que cambian progresivamente. Así, por ejemplo, Bartolomé (2008: 35) observa que no se podría decir que las culturas indígenas de América Latina “se han mantenido inalteradas a través de los siglos. En la gran mayoría de ellas han operado procesos de transfiguración étnica y cultural, que suponen la reconfiguración de las matrices o formas culturales en el momento del contacto, hasta desarrollar nuevas configuraciones sociales que recuerdan, aunque no reproducen linealmente aquel pasado”. En este mismo sentido, una cultura nunca llega a acabarse, a alcanzar su *completud*. Asimismo, una misma cultura no es homogénea, sino que existen diferencias significativas dentro de ella. García-García (1991 en García Castaño y Granados Martínez, 1999) proponen que una cultura no está caracterizada por su homogeneidad, sino por el modo en que organiza sus diferencias internas. Finalmente, no es posible definir los límites entre una cultura y otra. Todas las culturas entran en contacto con y son influenciadas por otras. Esto constituye el principio mismo del cambio cultural, lo cual nos lleva de nuevo a la característica dinámica de la cultura. Al respecto, García Canclini (2006) propone referirse

³ Me refiero a *una/la cultura* en singular para simplificar la escritura, sin dejar de considerar las limitaciones que esto supone ya que este uso es esencialista y estático.

a lo cultural, antes que a la cultura. La adopción del adjetivo -en vez del sustantivo- permite superar la concepción del objeto de estudio como esencia.

También es pertinente mencionar que todas las personas tenemos acceso a más de una cultura y desarrollamos competencias que nos permiten funcionar en éstas (García Castaño y Granados Martínez, 1999). En este sentido se hace evidente también que los límites entre las culturas son difusos. Todos tenemos identidades culturales múltiples. Aún con respecto a cada individuo, diversas culturas entran en relación unas con otras sin establecerse un claro límite entre ellas.

Esta conceptualización de cultura contribuyó a definir ciertos aspectos del diseño de esta investigación. Los sujetos no fueron definidos a priori en términos culturales, étnicos o nacionales como es el caso en otras investigaciones (por ejemplo Canagarajah, 1993; Despaigne, 2013). Si se entiende que las culturas no son entidades homogéneas y que los límites entre ellas, aún con respecto a cada individuo, son difusos, determinar a priori la identidad cultural de los sujetos resulta problemático.

El diseño de la investigación planteaba otro problema: cómo observar lo cultural. Todos los aspectos de la vida humana –y por lo tanto también de la clase de inglés de escuela primaria- están atravesados por la cultura. Surgía la pregunta sobre qué aspectos de lo cultural observar y cómo hacerlos visibles. En este sentido, la noción de visibilidad cultural (Rosaldo, 1993) contribuyó a diseñar los métodos de recolección y análisis de los datos. Si bien ningún aspecto de la vida humana es más cultural que otro, en todas las culturas existen elementos visibles y otros invisibles (Erez y Gati, 2004; Rosaldo, 1993). Los artefactos culturales constituyen elementos visibles de una cultura. Un artefacto es todo aquello producido por el hombre. Los artefactos culturales se distinguen de otro tipo de artefactos por su “espesor significativo” (Isava, 2009: 441) entendido como “ese continuo referir más allá de sí mismo” (Isava, 2009: 448). Los diarios, los grafitis, el cine, la televisión, el maquillaje y el deporte son ejemplos de artefactos culturales (Isava, 2009). La referencia a artefactos culturales por parte de los once niños de 5to grado de la escuela

primaria 175⁴ de La Plata que participaron de esta investigación constituyó uno de los ejes de observación, posibilitando así aprehender ciertos aspectos de lo cultural.

Identidades e identidades culturales

En este apartado desarrollo los conceptos de identidades –en plural- e identidades culturales. Entendida desde la corriente posmoderna en la teoría social, la categoría de identidades me permitió observar su proceso de construcción en relación a las interacciones que ocurrieron en la clase de inglés de escuela primaria: de qué manera negociaron los sujetos sus identidades; qué identidades –de las múltiples que poseían- desplegaron en cada situación. A través del concepto de identidades culturales pude hacer referencia a una clase de identidad grupal, al sentido de pertenencia a *una cultura*. El plural permitió dar cuenta de la multiplicidad de culturas con las que los sujetos pueden haberse sentido identificados.

El uso del término *identidad* tiene una vasta historia en la filosofía occidental que se remonta a la Antigua Grecia. En las ciencias sociales, el concepto de identidad comenzó a ser difundido en los años sesenta en Estados Unidos para dar cuenta de cuestiones tanto individuales como grupales. Una década después –y hasta la actualidad- el concepto de identidad fue señalado como ambiguo debido a su excesivo uso (Brubaker y Cooper, 2001).

Diversos autores coinciden en señalar la multiplicidad de los sentidos de la palabra *identidad* y la consiguiente necesidad de recuperar su fuerza analítica. Hall (2003: 14) observa que no podemos seguir usando el término *identidad* “a la vieja usanza” pero que tampoco podemos prescindir de él. La noción de identidad como inmutable, homogénea y original ha sido cuestionada desde el posmodernismo como corriente en la teoría social (Wade, 2000). Desde esta perspectiva, la identidad se entiende no como algo dado sino como una construcción, un proceso siempre inacabado (Wade, 2000; Hall, 2003). El lenguaje tiene en este proceso un papel clave ya que es un “medio transmisor y moldeador de identidades individuales y grupales” (Guiora: 2005: 185).

⁴ Se trata de un seudónimo. No se revela el número real de la escuela por cuestiones de confidencialidad.

Desde las ciencias sociales se entiende que la identidad se articula en relación a la diferencia, implicando al discurso, a la marcación de *fronteras* (Hall, 2003). La frontera resulta de la negociación entre la identidad que los sujetos o los grupos pretenden para sí mismos y la que le asignan los demás (Barth en Cuché, 2002: 120). Esto constituye a la construcción de la identidad como un acto de poder (Laclau, 1990 en Hall, 2003). La identidad es construida dentro de marcos sociales que establecen la posición de los sujetos y sus representaciones. No obstante, esto no significa que los sujetos sean incapaces de actuar frente a ello, sino que desarrollan “estrategias identitarias” que les permiten alcanzar un fin (Cuche, 2002:118). El concepto de estrategia identitaria permite explicar el silenciamiento o la expresión de la propia identidad en distintas situaciones⁵.

Lejos de tener una identidad única y homogénea, las personas poseen múltiples identificaciones ligadas a sus roles y alianzas sociales (Cavalli et al., 2009; Atkinson, 1999). Tampoco al interior de los grupos las identidades son homogéneas sino que pueden existir diferencias significativas entre los subgrupos (Gordillo y Hirsch, 2010).

Con respecto a la identidad cultural, ésta es parte de la identidad social de un individuo, entendida esta última como “aquella parte del auto concepto del individuo que deriva de su conocimiento acerca de la pertenencia a un grupo social (o grupos) junto con el valor o significancia emocional de esa pertenencia” (Tajfel, 1982: 255). Cada grupo social tiene reglas que son establecidas a través de relaciones de poder. Quienes son más poderosos establecen generalmente las normas que los identifican a ellos mismos como normales, marcando a su vez a quienes no se adecúan a estas normas como marginales (Elías, 2000) o *outsiders* (Becker, 2008). Esto significa que la pertenencia al grupo implica adecuación a las normas. La identidad social identifica al grupo y lo distingue de otros. La identidad cultural es en este sentido un modo de distinguir un *nosotros* de un *ellos* que se sostiene en la diferencia cultural.

⁵ En relación a este aspecto de la identidad, Brubaker y Cooper denominan *autocomprensión* al sentido propio del lugar que uno ocupa en la sociedad y de cómo puede actuar. Vinculan esta idea al concepto de *sentido práctico* de Bourdieu.

Al igual que *identidad* el término *identidad cultural* ha sido usado con diversos sentidos. El concepto de identidad cultural surge en la década de 1950 en Estados Unidos para dar cuenta de la integración de los inmigrantes a ese país. En ese primer momento, se concebía la identidad cultural como estática e inmutable, relacionada con el grupo de pertenencia original de las personas. La identidad cultural era definida de manera objetivista, a partir de criterios determinantes, como la lengua o el territorio. Desde una perspectiva opuesta, la concepción subjetivista de la identidad cultural mantiene que ésta es “un sentimiento de pertenencia o una identificación con una colectividad más o menos imaginaria” (Cuché, 2002: 108). Esta perspectiva también ha sido criticada ya que desconoce los marcos sociales en los cuales se construye la identidad.

Considero que el enfoque post colonialista –surgido a principios de la década de 1980 por iniciativa de historiadores de India que se ocuparon de identidades subalternas⁶- supera esta bipolaridad entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas ya que tiene en cuenta la cuestión del poder en las relaciones culturales. Basado en la teoría crítica, el enfoque post colonialista cuestiona las representaciones de los *otros* construidas por el discurso occidental hegemónico. Más aún, pone en cuestionamiento la distinción binaria entre el *yo* y el *otro*. Bhabha (1994) distingue un tercer espacio, que es múltiple e híbrido y permite a los sujetos post coloniales ir más allá de la bipolaridad dominador-dominado. Esta conceptualización implica también la posibilidad de resistencia ante el poder colonial.

El concepto de *hibridez* es posteriormente reformulado en el contexto latinoamericano como un proceso. La hibridación es definida por García Canclini (2001:14) como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”. La hibridación puede ser un proceso no planeado pero también puede ser creativo e intencional, es decir, un proceso a través del cual las personas o los grupos se posicionan y son posicionados por otros de diferentes maneras (Davies y Harré, 1990).

⁶ El término *subalterno* es tomado de Gramsci (Hoare y Nowell Smith, 1999) y designa a las personas o grupos que existen fuera de las estructuras hegemónicas de poder en términos geográficos, políticos o sociales (Despaigne, 2013).

La noción de *hibridez* da cuenta del aspecto dinámico e indefinido de la identidad cultural así también como de la importancia de los contextos en los que se construye. Permite comprender las identidades en tiempos de globalización y glocalización⁷ en los cuales las identidades presentan límites poco claros entre lo local, lo nacional y lo global.

En esta investigación, el concepto de identidades como procesos siempre inacabados, múltiples y complejos me permitió dar cuenta de las diferentes maneras en las que los niños participantes en esta investigación se describieron a sí mismos. El carácter negociado de las identidades y el papel que el lenguaje tiene en esa negociación implicó, en términos prácticos, atender a las interacciones de los niños con otros ya sea oralmente durante la clase o a través de textos en sus carpetas. La noción de estrategias identitarias permitió dar cuenta de lo que los niños dijeron, a quién, en qué situaciones y también de lo que callaron. El concepto de identidades culturales posibilitó dar cuenta de las identificaciones grupales ligadas a lo cultural que los niños que participaron en este estudio manifestaron: tanto de la construcción de lo común entre ellos como de la marcación de diferenciaciones. La noción de hibridez recuerda que también estas identificaciones grupales fueron múltiples y dinámicas.

Construcción de la alteridad

Como se evidencia desde la perspectiva post colonialista, los *otros* son construidos como tales a través del discurso y esta construcción implica relaciones de poder. El concepto de construcción de la alteridad (Olmos Alcaraz, 2012) o construcción de la diferencia (García Castaño y Granados Martínez, 1999) resultó útil para explorar la construcción de los *otros* –y por oposición de sí mismos- que los niños llevaron a cabo en la clase de inglés. Este

⁷ La globalización es un proceso que implica cambios económicos y técnicos que tiene entre sus principales características la delocalización de la producción de bienes, flexibilización laboral, desempleo, migraciones y la emergencia de una *cultura popular internacional* (Ortiz, 1995). Esto no implica homogeneización, sino la reorganización de inequidades y diferencias (Despagne, 2013).

El término *glocalización* designa en las ciencias sociales a los límites borrosos entre lo global y lo local (Despagne, 2013).

concepto permitió explorar qué aspectos de la gran diversidad humana fueron considerados por parte de los niños a la hora de construir a los *otros* –y de negociar estas construcciones.

El concepto de construcción de la alteridad proviene de la antropología y se ha desarrollado también en otras disciplinas como la sociología y la psicología social (Olmos Alcaraz, 2012). Se trata en parte de un proceso cognoscitivo, en el sentido de que la percepción de las formas es lo primero que se pone en juego a la hora de diferenciar objetos (García Castaño y Granados Martínez, 1999) pero es también un proceso histórico y social (Olmos Alcaraz, 2012; García Castaño y Granados Martínez, 1999; Segato, 2007; Wade, 2000). Como tal, la alteridad es “una relación de diferencia como extrañeza (no identificación con el ‘otro’), motivada tanto por el no contacto (desconocimiento) como por el contacto y, en la mayoría de las ocasiones, vehiculizada por relaciones de poder simbólicas donde un grupo o individuo domina en términos culturales, sociales, políticos y/o económicos a otro debido a la existencia de intereses ideológicos, lo que hace que el proceso desemboque en la construcción de la diferencia” (Olmos Alcaraz, 2012: 64). En este proceso, el discurso es central ya que a través de éste se describe, se argumenta, se legitiman situaciones con apoyo en ideologías, lo que permite que la alteridad se mantenga en el tiempo (Olmos Alcaraz, 2012).

Este concepto permite observar que, si bien la diversidad es condición de toda sociedad, sólo ciertos rasgos de esta diversidad se ponen en juego en la construcción del *otro*. Tradicionalmente, la alteridad se ha construido alrededor de las categorías de género, raza o etnia y clase social. A partir de estas categorías se han establecido relaciones de diferencia que han naturalizado y legitimado desigualdades (Olmos Alcaraz, 2012). Por ejemplo, Wade (2000) argumenta que la noción de raza no refiere a una realidad objetiva, sino que es una construcción social relacionada con el modo en que históricamente Europa nombró la diferencia. No todas las variaciones fenotípicas constituían razas, sino sólo aquellas que diferenciaban a los europeos de los pueblos colonizados por ellos. Con respecto a la escuela, Novaro (2006) observa que sólo algunas de las tantas diferencias que tienen lugar en la escuela se perciben como un problema. Por ejemplo, la inclusión de los niños migrantes es muchas veces percibida en la escuela como *problema*, pero no se trata de

cualquier migrante, sino de migrantes pobres de países cuya población es frecuentemente asociada a lo indígena. La autora señala que estas diferencias percibidas como *problema* son aquellas que históricamente han sido desvalorizadas y recientemente se han constituido en objeto de las políticas de interculturalidad, como las ligadas a la cuestión étnica.

En esta investigación, el concepto de construcción de la alteridad permitió analizar las maneras en que los niños participantes *construyeron* a los *otros* y, a su vez, *se construyeron* a sí mismos a través del discurso. Es decir, si las identidades se construyen en relación a la diferencia, a la marcación de fronteras, entonces nombrar a alguien como *otro* confiere a su vez de identidad al locutor. La consideración de las diferencias que se han puesto en juego en nuestra sociedad –global y local- a la hora de definir a los *otros* facilitó y contextualizó la interpretación de las maneras en que los sujetos de esta investigación se nombraron a sí mismos y a los demás.

Multiculturalismo e Interculturalidad

Si bien la diversidad cultural es parte de toda sociedad, los modos en que dicha diversidad es tratada varían de acuerdo al contexto. La formación de los Estado- nación implicó una pretendida homogeneización cultural. Tal como explica Eagleton (2001: 92): “La nación es un material amorfo y, por lo tanto, necesita que el Estado le confiera unidad”. Y agrega “El Estado puede representar la unidad de una cultura sólo si reprime sus contradicciones internas” (Eagleton, 2001: 95).

El sistema educativo es clave en este aspecto. Como otros, nuestro sistema educativo se fundó sobre la base de la hegemonía de la cultura propia de la clase dominante por sobre otras expresiones culturales (Puiggrós, 1990). La imposición del castellano y de la cultura de la clase dominante –que reflejaba la cultura europea- como superior a través de la escolarización obligatoria significó (entre otras cosas y debido también a otros factores) para muchos pueblos una amenaza a la continuidad de sus expresiones culturales.

Los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad dan cuenta, de distintas maneras, de la diversidad cultural presente en todas las sociedades y de los derechos culturales de las

personas y los grupos. El movimiento multicultural se originó en la década de 1960 en Canadá y Australia y poco más tarde en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia (Parekh, 1999) en vinculación con los derechos culturales de diversos grupos dentro de los Estado- nación. El multiculturalismo ha recibido críticas en relación a la visión de cultura que sostenía, entendiéndola como estática e invariable. Se ha criticado también -en vinculación con esta concepción de cultura- que el multiculturalismo ha producido en la práctica segregación y marginación (Barabas, 2006). Al respecto, García Castaño y Granados Martínez (1999: 17) afirman que “con estudios tan focalizados en sectores muy reducidos de la población escolar –aquellos que consideramos minoritarios- tal vez estemos contribuyendo a crear ese status de minoría marginal que aparentemente buscamos destruir”.

El concepto de interculturalidad pone el énfasis en las relaciones entre culturas en el contexto de la diversidad cultural. Desde los estudios antropológicos en educación, Novaro (2006: 2) define la interculturalidad como “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio ‘entre’ distintas formas de producción cultural”. Es a la vez un concepto descriptivo y propositivo. Como concepto descriptivo, se refiere a situaciones de hecho donde se encuentran distintos grupos. Todas las sociedades y todas las escuelas son, en este sentido, interculturales (también Cavalli et al., 2009). Como término propositivo, se refiere a una situación inexistente pero que se desea alcanzar: el encuentro igualitario entre diversos grupos (Novaro, 2006).

La interculturalidad se aplicó inicialmente en Latinoamérica en la educación de pueblos originarios como alternativa superadora de las políticas asimilacionistas (Barabas, 2006). Sin embargo, aquí también cabe la crítica que se le ha hecho al multiculturalismo en relación a sus efectos de marginación y segregación. Diversos autores señalan la necesidad de concebir la educación intercultural para todos, no sólo para los pueblos originarios o las minorías. En caso contrario, afirman, se corre el riesgo de convertir la diversidad en desigualdad (García Castaño y Granados Martínez, 1999).

Al respecto de la relación entre diversidad y desigualdad, varios autores señalan la necesidad de una perspectiva crítica en el discurso intercultural ya que muchas veces detrás de éste se ocultan maneras de organizar la diferencia y mantener las desigualdades (Estermann, 2009; Walsh, 2009; García Castaño y Granados Martínez, 1999; Segato, 2007). El actual capitalismo global utiliza el discurso de la multiculturalidad para incorporar la diferencia pero neutralizándola; es decir, incluyéndola siempre y cuando no cuestione el orden establecido (Zizek en Walsh, 2009; Segato, 2007). A diferencia de este discurso multicultural “funcional” (Tubino en Walsh, 2009: 8), la perspectiva intercultural crítica, vinculándose con el discurso de la descolonización, se propone visibilizar los mecanismos de poder que operan en la jerarquización de las diferencias (Estermann, 2009; Walsh, 2009).

En esta investigación, el concepto de multiculturalismo me permitió considerar la diversidad cultural propia de toda aula escolar. La noción de interculturalidad añadió la dimensión relacional y dinámica a dicha diversidad. Teniendo en cuenta los factores principales alrededor de los cuales se ha construido históricamente la alteridad, las observaciones sobre la jerarquización de las diferencias que se hace desde la perspectiva intercultural crítica contribuyeron a la interpretación del discurso sobre los *otros* de los niños que participaron de este estudio.

2.3. Integración de conceptos en relación a esta investigación

La consideración del carácter dinámico, heterogéneo e indefinido de la cultura y la conceptualización de las identidades y, particularmente, las identidades culturales como construcciones siempre inacabadas, múltiples y dinámicas son centrales en este estudio. También cobra importancia la vinculación de la construcción identitaria con los procesos de construcción de la alteridad. Todo esto en el marco del aula como espacio en donde inevitablemente ocurren relaciones interculturales –en el sentido descriptivo del término.

Es central a esta tesis, ya desde el planteo del problema de investigación, la conceptualización del aula como un espacio intercultural en el sentido de encuentro entre

diversas expresiones culturales. También se considera su aspecto propositivo, la igualdad en la relación entre estas diversas expresiones culturales, que encuentra lugar en los actuales documentos curriculares. Desde esta perspectiva se enfatiza el carácter dinámico de las culturas y las identidades.

Teniendo en cuenta la noción de cultura como heterogénea, indefinida y dinámica y la conceptualización de identidades y, en particular de identidades culturales, como construcciones múltiples, dinámicas e inacabadas, se decidió no definir a los sujetos de la investigación en términos culturales. El carácter dinámico y negociado de las identidades se tuvo en cuenta a la hora de analizar los diversos modos en que los niños participantes de este estudio se describieron a sí mismos en sus trabajos escritos y los modos en que estas descripciones se negociaron con otros. El concepto de identidades culturales posibilitó analizar las identificaciones grupales de dichos niños. La consideración sobre el carácter dinámico de las identidades, junto con la idea de estrategia identitaria permitió interpretar los agrupamientos que los niños que participaron en esta investigación hicieron y deshicieron.

Considerando que las identidades se construyen en relación a la diferencia y teniendo en cuenta los mecanismos de construcción de la alteridad a través de los cuales las diferencias se jerarquizan, se decidió analizar los modos en que los niños que participaron en esta investigación se nombraron a sí mismos y a los demás en las interacciones orales y cuáles son los aspectos alrededor de los cuales ellos construyen y negocian sus identidades.

2.4. Conclusión

Habiendo desarrollado los conceptos de cultura, identidades, identidades culturales, construcción de la alteridad, multiculturalismo e interculturalidad y habiéndome referido a su integración en relación a esta investigación y su vinculación con otros aspectos de la misma, me ocupo en el capítulo siguiente de distintas investigaciones sobre identidades culturales en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 3

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1. Introducción

A continuación reviso estudios vinculados con la construcción y negociación identitaria en el ámbito educativo. Algunos de estos estudios se ubican dentro del área de la enseñanza y aprendizaje del inglés y otros se ocupan de las identidades en la escuela sin focalizar en la clase de lengua inglesa. Inicio el capítulo una descripción general del desarrollo de las investigaciones sobre los aspectos políticos e ideológicos en la enseñanza del inglés. Luego reviso algunos estudios que resultan particularmente relevantes para esta tesis. Hago referencia también a investigaciones desarrolladas fuera del ámbito de enseñanza del inglés que han aportado a este estudio en términos teóricos y/o metodológicos. Concluyo el capítulo señalando las coincidencias de esta tesis con los estudios relevados así también como sus características distintivas y su aporte al campo.

3.2. Revisión bibliográfica

En el área de la enseñanza del inglés, es a partir de la década de 1990 que las cuestiones vinculadas al poder comienzan a ser tenidas en cuenta. Inicialmente ubicadas dentro de la escuela de la pedagogía crítica, las investigaciones interesadas en cuestiones de poder abarcan rápidamente varias áreas dentro de la disciplina (Canagarajah, 2008), oponiéndose a los análisis apolíticos, positivistas y normativos entonces dominantes (Pennycook, 1997).

Los desarrollos iniciales del aspecto político en la enseñanza de la lengua provienen del estructuralismo y el marxismo (Canagarajah, 2008). Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) denuncian el imperialismo lingüístico que significa la expansión de la enseñanza del inglés alrededor del mundo. Phillipson (2008) señala que, al extenderse el uso del inglés a diversos dominios, otras lenguas son desplazadas. Como se ha señalado también desde la antropología (por ejemplo Hecht, 2011), el autor observa que este proceso implica, muchas veces, la pérdida de lenguas minoritarias, afectando los derechos de las personas (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1998). Sostiene que, dada la relación

entre lengua y cultura, al afectarse los derechos lingüísticos de las personas también se afectan sus derechos culturales, vinculando así el lingüicidio con el etnocidio. Es por esta razón que Phillipson (2008) cuestiona la neutralidad que supone nombrar al inglés como *lingua franca* y se pregunta si no será una *lingua frankensteinia*, queriendo significar que la extensión del uso del inglés puede tener consecuencias nocivas para algunos.

Otra preocupación principal en los estudios iniciales dentro de la pedagogía crítica es la cuestión curricular, aunque como señala Canagarajah (2008) el desarrollo teórico de Freire permite ya observar las relaciones de enseñanza-aprendizaje en un nivel micro y considerar la posibilidad del empoderamiento de los estudiantes.

Los siguientes aportes académicos, basados en la escuela de teoría crítica de Frankfurt y en el post estructuralismo, realizados por autores tales como Canagarajah y Pennycook, comienzan a discutir cuestiones de conciencia, agencia y discurso. El foco está en la resistencia: es posible apropiarse del inglés en función de intereses locales. Resultan claves para esta perspectiva las nociones de hibridez de la lengua inglesa e identidad post colonial (Canagarajah, 2008).

La concepción de las lenguas como híbridas significa considerarlas siempre en proceso de deconstrucción y abiertas a múltiples significados e ideologías (Canagarajah, 1999). En este sentido, el modelo de hibridez lingüística se opone al modelo del imperialismo lingüístico ya que mientras éste concibe las identidades, las lenguas y las culturas como entes monolíticos y siempre maleables por las fuerzas dominantes, el modelo de hibridez lingüística entiende estos mismos constructos como dinámicos y resistentes al control (Canagarajah, 1999). Si bien, como señala Canagarajah (1999), la concepción de las lenguas como híbridas no significa desconocer cuestiones de poder vinculadas con ellas, dicha concepción implica considerar la posibilidad de agencia y resistencia.

El concepto de identidad post colonial también supera la concepción de las identidades y las culturas como monolíticas. El enfoque post colonialista pone en cuestionamiento la distinción binaria entre el *yo* y el *otro*. Bhabha (1994) distingue un tercer espacio, que es múltiple e híbrido y permite a los sujetos post coloniales ir más allá de la bipolaridad

dominador-dominado. Al igual que la noción de hibridez lingüística, el concepto de identidad post colonial permite dar cuenta de fenómenos de resistencia y agencia.

Estos primeros aportes discuten el problema de las identidades y las relaciones de poder en términos étnicos o nacionales. Otros autores introducen posteriormente otras cuestiones, tales como el género, la orientación sexual o la raza.

El desarrollo académico posterior, desde perspectivas constructivistas y posmodernas, considera a docentes y estudiantes desde múltiples variables y discursos, tratando de dar cuenta de las negociaciones de poder complejas que ocurren en la enseñanza del inglés (Canagarajah, 2008). Los aportes desde estas perspectivas se han producido en múltiples áreas del estudio del aprendizaje y enseñanza del inglés, tales como los métodos de enseñanza y la alfabetización. En el área de la adquisición de la lengua, diversos estudios han puesto de manifiesto el modo en que las condiciones materiales y las relaciones de poder influyen las motivaciones y el éxito de las personas al aprender esta lengua (Norton, 2000; Norton y Toohey, 2011; Despaigne, 2013; Gómez Lobatón, 2012; Annamalai, 2005). Otras investigaciones se han ocupado de las negociaciones que implica la entrada en una comunidad de hablantes (Nogami, 2010). Subyace a este tipo de estudios una concepción del estudiante de inglés como un ser social con identidades cambiantes, múltiples, conflictivas y negociadas (Canagarajah, 2008).

También se han realizado importantes aportes en el área de análisis del discurso en el aula, introduciendo la consideración de las relaciones de poder. Tomando los aportes de la corriente post estructuralista y post colonialista, Kumaravadivelu (1999) desarrolló un marco para llevar adelante un análisis crítico del discurso en el aula, enfatizando la necesidad de una mayor consideración de las dimensiones sociopolítica y socioculturales (junto con la sociolingüística) en los análisis de interacciones áulicas.

3.2.1. Sobre el estudio de las identidades en el aprendizaje y enseñanza del inglés

También la cuestión identitaria en el aprendizaje y enseñanza del inglés ha sido estudiada desde una perspectiva crítica, considerando cuestiones políticas y de poder vinculadas con

ella. Diversos autores se han ocupado de las identidades, focalizándose en distintos aspectos, sujetos y contextos.

En una investigación pionera en el campo, Canagarajah (1993) se ocupa de cómo los actores pueden usar ciertos espacios en la clase para oponerse, a través del discurso, a las políticas de la escuela. Se trata de un estudio etnográfico de veintidós estudiantes tamales que asisten a un curso de inglés obligatorio de nivel terciario en Sri Lanka. El objetivo del trabajo es “interrogar la gama de conductas que los estudiantes despliegan ante la dominación” (Canagarajah, 1993: 603). El autor ubica su estudio en la corriente de la etnografía crítica. Siguiendo a Giroux, que critica tanto las perspectivas reproductivistas como las pedagogías de la resistencia que no contemplan los efectos de la dominación en las personas (Giroux, 2004) y tomando su concepto de *autonomía relativa*⁸, Canagarajah enfatiza la necesidad de tener en cuenta la complejidad de los fenómenos de dominación y resistencia dentro del aula.

Recolecta los datos mediante entrevistas, cuestionarios, notas de campo y notas de los alumnos en los libros de texto y luego realiza un análisis triangulado de los datos. Dicha triangulación lleva al autor a ver que las respuestas de los participantes en las entrevistas contradicen sus notas en los libros de texto y a comprender, por lo tanto, la necesidad de complejizar las interpretaciones. Su investigación revela un fenómeno complejo, con elementos de acomodación y de oposición.

Si bien la investigación de Canagarajah (1993) y la mía difieren tanto en el contexto como en los sujetos de la investigación y el foco –el autor se ocupa de la dominación y la resistencia mientras que yo focalizo en las identidades culturales- su aporte fue clave para la definición de mi problema de investigación. Pensando inicialmente en la cuestión de las identidades culturales como un problema de *dominadores-dominados*, el aporte de Canagarajah (1993) –junto con otras investigaciones y ciertas concepciones teóricas- me

⁸ El concepto de *autonomía relativa* (Giroux, 2004) se refiere a que diversas instituciones y espacios culturales –como la escuela- están regidas por diversas ideologías que frecuentemente generan contradicciones dentro de y entre dichos espacios. Mediante esta noción, Giroux (2004) destaca la capacidad de oposición por parte de los actores a los mecanismos de reproducción.

permitió complejizar el abordaje del problema de investigación y ver la necesidad de estudiar lo que efectivamente sucede en el aula. En vinculación con la construcción y el planteo del problema de investigación, coincido con el autor con respecto a la elección de ciertos aspectos de la perspectiva etnográfica para realizar el estudio.

Recientemente, Oral (2013) estudió las relaciones de poder en la clase de inglés como lengua extranjera en un aula de séptimo grado de una escuela primaria privada en Estambul, más específicamente, “las relaciones de poder en el micro nivel del discurso áulico” (Oral, 2013: 97). Distanciándose de los estudios convencionales sobre el discurso áulico en la clase de inglés, que consideran el poder como una entidad monolítica ejercida por los docentes, Oral adscribe al señalamiento de Pennycook (2001) sobre la necesidad de comprender las distintas maneras y los distintos niveles en los que el poder circula. La autora se propone aportar a la comprensión de la relación entre el micro nivel del discurso en el aula y el macro nivel del discurso profesional.

Oral aborda las relaciones de poder bajo una óptica foucaultiana. Entiende que el poder circula, que no es poseído, sino que se ejerce y que, a ese ejercicio, inevitablemente se le oponen distintas formas de resistencia. Los sujetos de su investigación son catorce estudiantes de entre trece y catorce años y su docente en el marco de la clase de inglés de un 7mo grado en una escuela privada en Estambul.

La autora desarrolla su estudio desde una perspectiva etnográfica, utilizando también conceptos e instrumentos del análisis discursivo crítico. Notas de campo, entrevistas y grabaciones de audio de las clases son los instrumentos de recolección de datos utilizados. Con respecto al análisis, inicialmente transcribe las grabaciones y las entrevistas y organiza las notas de campo para luego codificar las interacciones y las acciones atendiendo a las relaciones de poder. Identifica categorías emergentes con respecto a las actividades y actos de habla, que son posteriormente reducidas a temas clave. Dichos temas clave se desarrollan con los datos codificados como evidencia.

Oral (2013) describe y analiza la estructura de las lecciones, la disposición de los asientos, las directivas del docente, sus acciones y la resistencia de los estudiantes. La autora halla

que el docente ejerce el poder de diversas maneras: a través de la vigilancia, las decisiones sobre las disposiciones de los asientos de los estudiantes y las interacciones con los alumnos. También encuentra que los estudiantes resisten ese ejercicio del poder y concluye que las relaciones de poder son negociadas entre el docente y los estudiantes.

Esta tesis comparte con el trabajo de Oral (2013) el interés por lo que sucede en el aula de inglés de escuela primaria. Mientras que los demás estudios relevados dentro del área del aprendizaje y enseñanza del inglés toman como sujetos de su investigación a adultos, el presente trabajo y el de Oral (2013) han focalizado en niños. Dentro de este interés común, sin embargo, Oral (2013) estudia relaciones de poder mientras que en esta tesis yo me ocupo de la construcción y negociación de identidades culturales.

Al igual que el señalamiento de Canagarajah (1993) sobre la importancia de contemplar la complejidad de los fenómenos de dominación y resistencia, la perspectiva foucaultiana adoptada por Oral contribuyó a complejizar el planteo del problema de investigación de esta tesis. Teniendo en cuenta que el poder circula, mi abordaje inicial de la construcción de las identidades como un problema de *dominadores-dominados* fue reformulado.

Mi tesis y el trabajo de Oral (2013) tienen puntos de contacto también en términos metodológicos. Ambas investigaciones son desarrolladas tomando aportes del enfoque etnográfico –si bien Oral (2013) añade también conceptos e instrumentos del análisis discursivo crítico. Los instrumentos de recolección de datos utilizados en ambos estudios son similares –entrevistas, grabaciones de clases y notas de campo. El procedimiento de análisis de los datos detallado por Oral (2013) ha resultado de utilidad para la definición de los mismos en esta tesis.

En el contexto latinoamericano, Despaigne (2013) también se ocupa de cuestiones de poder, identidad y aprendizaje en relación al inglés como lengua extranjera. Basándose en la lingüística aplicada y teorías post colonialistas, la autora desarrolla un estudio de caso etnográfico crítico para estudiar el proceso de aprendizaje del inglés de estudiantes indígenas y pertenecientes a minorías en un programa educativo en una universidad privada en México. La autora se propone “identificar y comprender los factores que contribuyen en

la lucha de los estudiantes con el proceso de aprender inglés y los factores que influyen en la inversión que los estudiantes hacen en aprender inglés” (Despaigne, 2013: ii). Abarca el tema desde dos focos: el análisis del aprendizaje autónomo de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico y el cuestionamiento de las relaciones de poder desiguales entre culturas y lenguas.

Los sujetos de la investigación de Despaigne (2013) son estudiantes de un programa universitario designado específicamente para responder a las asimetrías educativas de las personas indígenas y pobres en México. Para su estudio, la autora los identifica a su vez como indígenas monolingües, indígenas bilingües o mestizos. Adopta una metodología de investigación cualitativa con métodos de recolección de datos tales como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Consistentemente con el marco teórico que adopta, analiza los datos conjuntamente con sus informantes, a través de grupos focales interpretativos, de-colonizando así la investigación.

Los resultados de su investigación muestran que la relación de los sujetos de la investigación con el inglés se vincula al legado colonial en México, que establece relaciones de poder desiguales entre lenguas y culturas. En este contexto, el inglés es utilizado para demostrar superioridad, haciendo que los estudiantes participantes de la investigación se sientan inferiores y temerosos en la clase de inglés. La autora señala que, pese a que el programa al que concurren estos estudiantes no promueve el reconocimiento de sus identidades, algunos estudiantes *invierten* en el inglés mediante diversas estrategias, como la creación autónoma de estrategias de aprendizaje plurales y la creación de comunidades imaginarias que les permiten su reubicación dentro y fuera de la clase de inglés.

La investigación de Despaigne (2013) comparte con esta tesis el interés por lo cultural en la clase de inglés- aunque la autora se ocupa también de otros temas. Pone el foco en las relaciones desiguales entre lenguas y culturas, vinculándolas con el poder colonial. Dado que los contextos locales en los cuales ambas tesis se desarrollan tienen similitudes en relación al poder colonial y aspectos vinculados con él aún vigentes –aunque también

poseen diferencias significativas, las observaciones que la autora realiza al respecto tienen cierta relevancia para mi estudio en cuanto contribuyen a contextualizarlo.

Sin embargo, las maneras de abordar el problema de lo cultural en este estudio son distintas al enfoque adoptado por Despaigne (2013). Los sujetos de su investigación están definidos en relación a etnias y lenguas, mientras que los niños que participaron de mi tesis no fueron definidos a priori más allá de su pertenencia al 5to grado de la escuela N° 175 de La Plata. Cabe mencionar que el hecho de que los participantes de la investigación de Despaigne (2013) sean definidos étnica y lingüísticamente no significa que sean encasillados en dichas identificaciones, ya que la autora concibe las identidades como híbridas.

Despaigne (2013) adopta en su investigación un enfoque de-colonial. En términos teóricos, su trabajo y el presente coinciden con respecto a la concepción de las identidades como múltiples e híbridas. En términos metodológicos, sin embargo, el estudio de Despaigne (2013) se distingue de ésta y otras investigaciones relevadas en relación al análisis de los datos. Con el objetivo de de-colonizar su investigación, la autora analiza los datos junto a los informantes en grupos focales.

También Gómez Lobatón (2012) se ocupa de las identidades que los estudiantes de inglés como lengua extranjera pueden construir y su relación con el aprendizaje de la lengua. Su estudio se basa en el Análisis Crítico del Discurso del Salón de Clase (Kumaravadivelu, 1999) y toma como sujetos de su investigación a estudiantes de pregrado en una universidad privada en Bogotá. Desarrolla su investigación a través de una metodología etnográfica y de análisis discursivo. Recolecta los datos mediante grabaciones, notas de campo y entrevistas. Para el análisis de los datos, inicialmente los escanea e identifica aspectos comunes. Luego define categorías de análisis y codifica los datos según dichas categorías. Establece conexiones entre patrones y, a partir de la descripción obtenida, da sentido a los datos a través de la articulación de conceptos.

Los resultados de su investigación muestran que los estudiantes despliegan múltiples identidades sociales, siendo importantes en su construcción aspectos como el uso de la

lengua materna, las relaciones de poder entre docente y estudiantes y el concepto del docente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Comparto con Gómez Lobatón (2012) el interés por estudiar la construcción de identidades en la clase de inglés –aunque en su investigación el foco está en las identidades sociales y su relación con el aprendizaje del inglés, mientras que en mi tesis me ocupo de las identidades culturales. Ambas elegimos recoger aportes del enfoque etnográfico para desarrollar nuestra investigación, aunque Gómez Lobatón también recurre al análisis discursivo crítico. Los resultados de la presente investigación y del estudio de Gómez Lobatón revelan identidades múltiples y dinámicas.

3.2.2. Sobre el estudio de las identidades en la escuela –no específicamente en la clase de inglés

Otros investigadores se han interesado por las identidades culturales en la escuela, aunque no específicamente en la clase de inglés (por ejemplo Díaz, 2001; Neufeld y Thisted, 1999; Heras Moner Sanz, 2002). Resulta particularmente relevante para este estudio la investigación de Heras et al. (2005), quienes analizan las interacciones en un aula de escuela general básica con el objetivo de “estudiar las formas cotidianas en que se construye la identidad en el ámbito de la escuela mediante un enfoque combinado de la microetnografía y la sociolingüística interaccional” (Heras et al., 2005:53). Se refieren a las aulas como zonas ambiguas por la velocidad y complejidad de los espacios en los cuales se dan las interacciones constructoras de identidad.

Desde el comienzo de su estadía en la escuela notan que los sujetos hacen alusión a sí mismos y a los otros en las interacciones. El aspecto físico y el género se toman en cuenta en forma recurrente. También se notan como formadores de identidad la condición socioeconómica y la pertenencia a grupos. Además observan que los niños hacen referencia al otro a través de formas discursivas peyorativas.

La evidencia de que los alumnos se clasifican unos a otros en forma peyorativa confirma la hipótesis de que la escuela es un espacio en donde se establecen identidades. El análisis permite a los autores también afirmar que el discurso es acción social. Finalmente los

autores señalan que el microanálisis debe vincularse al contexto macro, por ejemplo, con la situación económico-social y con los medios masivos.

El trabajo de Heras et al. (2005) es relevante para este estudio porque –además de atender a un interés común en la construcción identitaria en la escuela primaria- algunas de sus consideraciones metodológicas han resultado de utilidad aquí. Tomé de Heras et al. (2005) la incorporación de aspectos de la sociología interaccional para analizar los datos obtenidos de las observaciones y grabaciones de clase, en particular su técnica de mapeo de los datos según las preguntas micro analíticas del Santa Bárbara Classroom Discourse Group (1992 y 1995): “¿Quién dice y hace qué? ¿Con quién (o contra quién)? ¿Por qué y para qué (con qué propósito, explícito o implícito)? ¿Con qué resultados?”. También adopté su clasificación de interacciones en tensas, armoniosas e indefinidas (Heras et al., 2005), con algunas adaptaciones (Ver capítulo 4 para más detalles).

El trabajo de Heras et al. (2005) y esta tesis también comparten ciertas nociones teóricas con respecto a las identidades, su construcción y negociación. Entendemos que las identidades se construyen continuamente con otros –lo cual implica reconocer el carácter dinámico y negociado de las identidades. Coincidimos también en pensar la escuela como un ámbito en el cual se construyen y negocian identidades. La caracterización que los autores hacen de las aulas como zonas ambiguas me permitió comprender que, dada la complejidad del espacio áulico, muchas situaciones son difíciles de interpretar y hasta de reconstruir. Es por ello que he sido cuidadosa al momento de interpretar los datos y, en aquellos casos en que la interpretación puede ser ambigua, lo he hecho explícito.

También encuentro ciertas investigaciones de Novaro (2011 a y b) relevantes para esta tesis. En el marco de un proyecto que se propone “caracterizar ciertos aspectos de los procesos de escolarización de los alumnos indígenas y migrantes de países limítrofes en contextos urbanos de Buenos Aires” (Novaro, 2011a: 179), la autora se propone “detectar y profundizar en aspectos que puedan encontrar ‘anclajes’ en ciertas particularidades culturales y tradiciones históricas de sus grupos de referencia y que, suponemos, resultan fuertemente resignificados en los contextos de profunda desigualdad en que viven estas poblaciones” (179-180). A partir de su análisis, Novaro (2011a) señala que es difícil

relacionar los saberes de los niños con cuestiones culturales. Se pregunta si es que lo que esperaba no existe o no fue accesible. En otro artículo, (Novaro, 2011b) la autora continúa ocupándose del tema y señala la complejidad, contradicciones y tensiones de las identificaciones en niños migrantes e indígenas en la escuela. Observa que cuando los saberes remiten a un origen, su expresión indica una pertenencia que los niños pueden o no querer mostrar. Sin embargo, señala, los niños se expresaron “en sus propios tiempos y estilos y sobre todo desde una gran diversidad de posiciones” (Novaro, 2011b: 193). Las observaciones de Novaro contribuyen a considerar la complejidad de la construcción y negociación de identidades culturales en la escuela y, aún más, de su visibilidad para el investigador.

3.2.3. Síntesis

Las investigaciones citadas se ocupan, en su mayoría, de las identidades en el ámbito de la enseñanza del inglés, cada cual focalizando en un aspecto particular y desde perspectivas también particulares. Comparto con Canagarajah (1993) y con Oral (2013) el interés por estudiar lo que sucede en el aula. Al igual que estos autores, he elegido tomar aportes del enfoque etnográfico para desarrollar mi investigación. Sin embargo, Canagarajah (1993) y Oral (2013) ponen el énfasis en las relaciones de poder. Si bien este es un aspecto que atraviesa mi investigación, mi mirada está centrada en la construcción y negociación de las identidades culturales.

La mayoría de las investigaciones relevadas han tomado como sujetos de su investigación a adultos. Canagarajah (1993) los define también en términos étnicos y lingüísticos: se trata de estudiantes tamales. Los sujetos de la investigación de Despaigne (2013) están definidos en términos étnicos y lingüísticos. Se trata de indígenas -monolingües o bilingües- y mestizos. En cambio, los sujetos de las investigaciones de Oral (2013) y Heras et al. (2005) son niños – y el contexto de su investigación es la escuela primaria.

En nuestro país autores como Heras et al. (2005) han estudiado la construcción de identidades en niños de escuela primaria, aunque no específicamente en la clase de inglés. Esta tesis aporta al estudio de las identidades culturales en el ámbito de enseñanza del

inglés distinguiéndose por tomar a niños como sujetos de la investigación. A su vez, contribuye a los desarrollos locales en relación al estudio de las identidades en la escuela, haciendo foco en la clase de inglés de escuela primaria.

3.3. Conclusión

Me he dedicado en este tercer capítulo a describir aquellos estudios sobre lo cultural en la enseñanza del inglés y en la escuela en general relevantes para esta tesis. He observado coincidencias de este estudio con dichas investigaciones y he señalado también sus características distintivas. Me ocupo, en el capítulo siguiente, de describir y justificar las elecciones metodológicas.

CAPÍTULO 4

ELECCIONES METODOLÓGICAS

4.1. Introducción

Me propongo en este capítulo describir y justificar el diseño de esta investigación. En primer lugar, describo y fundamento el enfoque metodológico adoptado. Más adelante realizo una revisión de estudios relevantes en la bibliografía, en relación a los métodos de recolección y análisis de los datos. Brindo un panorama general del diseño de la investigación para luego precisar los instrumentos de recolección y análisis de los datos. Finalmente, considero aspectos vinculados a la confiabilidad, validez y triangulación en este estudio.

4.2. Enfoque metodológico

En esta tesis me propongo investigar las identidades culturales que niños de un 5to grado de una escuela primaria de la ciudad de La Plata despliegan en la clase de inglés. Pretendo revelar las maneras en que las identidades culturales de los niños se manifiestan en la clase de inglés y describir y analizar la construcción y la negociación de dichas identidades con otros en este contexto específico. Desde el marco teórico de esta tesis se considera a las identidades como construcciones siempre inacabadas, dinámicas y complejas (Wade, 2000; Hall, 2003), que se articulan en relación a la diferencia y la marcación de *fronteras* (Hall, 2003). La comprensión sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales de los niños requiere entonces, por un lado, del análisis de los modos en que expresan diversos aspectos de las mismas. Por otro lado también demanda indagar en los modos en que se nombran a sí mismos y a los demás. Se ha realizado un análisis separado de ambos aspectos para luego vincularlos y obtener una visión holística de los resultados. La naturaleza de los objetivos de la investigación y las consideraciones teóricas que los subyacen requieren de un abordaje metodológico cualitativo. En el apartado siguiente describo y fundamento el enfoque utilizado.

4.3. Investigación cualitativa. Fundamentación de su utilización.

El término metodología no alude sólo a las técnicas de recolección de datos sino al paradigma, el enfoque de la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2007). En palabras de Taylor y Bodgan (1990:15) “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”. Esta tesis adopta una metodología cualitativa, definida en un sentido amplio como “*la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de la personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” (Taylor y Bodgan, 1990: 20) (énfasis del autor). Según Sautu (2005), la investigación cualitativa se caracteriza por ocuparse esencialmente de los agentes sociales: sus perspectivas, ideas, emociones, interpretaciones y por utilizar métodos holísticos e intensivos que pretenden captar el nudo central de los problemas.

La metodología cualitativa en ciencias sociales se desprende de una de sus perspectivas teóricas principales: la fenomenología. A diferencia del positivismo –la otra perspectiva teórica principal, que busca las causas de los fenómenos sociales -, la fenomenología pretende comprender dichos fenómenos situándose desde la perspectiva de los propios actores (Taylor y Bodgan, 1990). Esta mirada sobre la realidad social implica la utilización de métodos cualitativos de recolección y análisis de los datos⁹.

Pero no todos los fenómenos sociales pueden ser comprendidos sólo a partir del estudio de la perspectiva de los sujetos, de lo que ellos perciben como importante. Otras corrientes teóricas consideran la realidad social más allá de la conciencia de los individuos, estableciendo relaciones entre lo subjetivo y lo social. Según el enfoque post estructuralista, las acciones de las personas –que incluyen al discurso -se insertan en estructuras más amplias, no siendo por lo tanto, totalmente independientes pero tampoco estando totalmente determinadas por dichas estructuras. También en este enfoque la metodología cualitativa es ampliamente utilizada. En el caso de esta investigación, la comprensión sobre la construcción de identidades culturales implica la atención al plano individual y subjetivo

⁹ Si bien los paradigmas positivistas y post-positivistas se asocian con metodologías cuantitativas mientras que el constructivismo y los paradigmas naturalista e interpretativo se asocian con metodologías cualitativas, esto no significa que los investigadores positivistas no puedan y, de hecho, no utilicen, métodos cualitativos (Taylor y Bodgan, 1990).

pero además, teniendo en cuenta que las identidades se construyen y se negocian con otros en contextos sociales determinados, es necesario ocuparse también de aspectos relacionales.

La metodología cualitativa es utilizada entonces en diversas perspectivas y en variadas disciplinas de las ciencias sociales, implicando múltiples métodos de recolección, análisis e interpretación de datos. No hay un privilegio de unos métodos sobre otros, sino que su utilidad depende de cómo pueden contribuir a responder la pregunta de investigación. De esto se desprende que la elección de los métodos de recolección, análisis e interpretación de datos se interrelaciona con otros aspectos de la investigación, tales como los objetivos, las características del campo y el marco teórico (Maxwell, 1996).

Considerando los objetivos, el marco teórico de esta investigación y teniendo asimismo en cuenta los antecedentes del campo, en donde se han identificado áreas de vacancia con respecto al estudio de identidades de niños en la clase de inglés en nuestro contexto, he decidido realizar un estudio de caso¹⁰ en el cual los sujetos de la investigación no son definidos a priori en términos culturales, étnicos o nacionales como es el caso en otras investigaciones (por ejemplo Canagarajah, 1993; Nogami, 2010; Despaigne, 2012).

El estudio de caso se caracteriza por ser particularístico, es decir, por focalizarse sobre un proceso, un fenómeno o una situación en particular. Además, tiene un alto contenido descriptivo, lo cual permite mostrar las complejidades del caso y permite aproximarse a descripciones de cómo y por qué suceden los hechos (Sautu, 2005). En este sentido, como señalan Cohen et al. (2007), el estudio de caso tiene la ventaja de captar aspectos que no son posibles de percibir en otros tipos de estudio y resulta por lo tanto adecuado para el estudio de fenómenos tan complejos como la construcción y la negociación de identidades culturales.

¹⁰ Utilizo esta expresión adhiriendo a la convención muy utilizada en bibliografía sobre metodología en investigación en ciencias sociales. Cabe señalar, sin embargo, que podría decirse más exactamente que esta tesis se trata de una investigación “en un caso”. Es decir, estudio un problema teórico en una situación empírica determinada que, en este caso, es la clase de inglés de un 5to grado en una escuela pública de la ciudad de La Plata.

En esta tesis estudio la construcción y negociación de identidades culturales en una situación empírica particular: la clase de inglés de un 5to grado en una escuela primaria pública de la ciudad de La Plata, teniendo en cuenta que es un caso entre otros, con los cuales puede o no compartir ciertos rasgos. Autores como Nisbet y Watt (1984) señalan que un estudio de caso es un caso específico que se utiliza para ilustrar un principio más general. Sin embargo, los resultados de un estudio de caso pueden no ser generalizables. Al respecto resulta relevante tener en cuenta la aclaración de Cohen et al. (2007) con respecto al carácter geográfico, temporal, organizacional e institucionalmente situado de los estudios de caso y la importancia de la limitación de dichos contextos. En este sentido, esta investigación es válida para el caso seleccionado, lo cual no impide que pueda aportar al conocimiento de otras situaciones. Son necesarios otros estudios exploratorios que puedan indagar sobre los rasgos compartidos o no compartidos entre diversos casos.

Se aborda el estudio de caso tomando aportes del enfoque etnográfico. Rockwell (1987: 7) define dicho enfoque como “el proceso de documentar lo no documentado. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros de campo”. La descripción es central a dicho proceso de documentación. Como observan Heras et al. (2005: 58), en este enfoque, la descripción “implica un proceso complejo de explicitar lo implícito, lo que no suele tenerse en cuenta, lo que es normal para el sentido común”.

Diversos autores señalan la importancia de considerar al investigador como un sujeto social, inmerso en el mundo que estudia y, por lo tanto, de atender a los posibles efectos de su subjetividad en la investigación y someter su conocimiento a un análisis sistemático (Hammersley y Atkinson, 1994; Bourdieu, 2000; Bourdieu, 2006). Rockwell (2009) llama la atención sobre la subjetividad presente en el registro etnográfico. En la investigación etnográfica los datos no se encuentran simplemente en el campo para ser recogidos sino que “son construidos por el investigador desde su mirada” (Rockwell, 2009: 65).

Con respecto a los métodos de recolección de datos, es frecuente –y deseable– que, en la investigación cualitativa, los investigadores combinen diversos métodos a fin de poder abordar holísticamente el problema estudiado. Diversos autores señalan la importancia de la triangulación, es decir de “la utilización de dos o más métodos de recolección de datos en el

estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen et al., 2007: 141) para establecer la validez de una investigación.

En esta investigación se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos: grillas de observación de clase, grabaciones de clase, trabajos escritos de los niños y una entrevista diferida a un niño. Con respecto al análisis, tomé los aportes del Santa Bárbara Classroom Discourse Group (1992 y 1995) que combina la etnografía y la sociolingüística como herramienta metodológica para la interpretación de determinadas situaciones.

La observación participante y las grabaciones me permitieron especialmente explorar la construcción de *otro(s)* y, por contraposición de sí mismos por parte de los niños. El análisis de los trabajos escritos me permitió indagar en las diversas maneras en que los niños se describieron a sí mismos a lo largo de diferentes tareas. La entrevista hizo posible profundizar y aclarar cuestiones surgidas en el análisis de los trabajos escritos.

4.4. Perspectivas, diseño de la investigación y métodos de recolección y análisis de los datos. Revisión bibliográfica y presentación de los métodos de esta investigación.

Las investigaciones exploradas en el capítulo 3 se ocupan de las identidades en el ámbito de la enseñanza del inglés, con la excepción de Heras et al. (2005) que estudian las percepciones de sí y de los otros en la escuela y Novaro (2011 a y b) que se ocupa de las identificaciones de niños migrantes –sin hacer foco en la clase de inglés. Estas son las únicas investigaciones relevadas que se desarrollaron en el ámbito nacional. Cada una de estas investigaciones aborda el problema focalizándose en un aspecto particular y desde perspectivas también particulares.

Las investigaciones de Canagarajah (1993), Despaigne (2013) y Gómez Lobatón (2012) toman como sujetos de su investigación a adultos en el ámbito universitario. Canagarajah (1993) los define también en términos étnicos y lingüísticos: se trata de estudiantes tamales. Los sujetos de la investigación de Despaigne (2013) están definidos en términos étnicos y lingüísticos. Se trata de indígenas -monolingües o bilingües- y mestizos. En cambio, los sujetos de las investigaciones de Oral (2013) y Heras et al. (2005) son niños – y el contexto de su investigación es la escuela primaria.

Todos los estudios mencionados abordan el problema desde un enfoque etnográfico, algunos combinándolo también con análisis discursivo (Oral, 2013; Gómez Lobatón, 2012) o incorporando aspectos de la sociolingüística interaccional (Heras et al., 2005). Todos combinan diversos métodos de recolección de datos, teniendo en común el uso de entrevistas (Oral, 2013; Gómez Lobatón, 2012; Canagarajah, 1993; Despaigne, 2012; Heras et al., 2005) y la observación de clases (Canagarajah, 1993; Despaigne, 2012) o bien, la grabación de las mismas (Oral, 2013; Gómez Lobatón, 2012; Heras et al., 2005). Algunos estudios también utilizan como métodos de recolección de datos producciones de los sujetos (Canagarajah, 1993; Heras et al., 2005). Los instrumentos de análisis varían en cada una de estas investigaciones. Sin embargo, algunas de ellas comparten la codificación de los datos según criterios particulares y la identificación de categorías emergentes (Oral, 2013; Gómez Lobatón, 2012; Heras et al., 2005).

Puede decirse que todas las investigaciones relevadas y esta tesis comparten el interés por estudiar lo que sucede en el aula. En el caso de esta investigación, se estudia la construcción y la negociación identitaria en el ámbito específico de la clase de inglés de un 5to grado en una escuela pública de la ciudad de La Plata. Los sujetos de la investigación son niños y no han sido definidos a priori en términos nacionales, étnicos, culturales o socioeconómicos. Esta decisión está basada en las nociones de identidades y cultura que forman parte del marco teórico de esta tesis, que revelaron lo problemático de definir a los sujetos de la investigación en relación a su nacionalidad, su etnia, su cultura o su estatus socioeconómico.

Este estudio comparte con los antecedentes mencionados la elección de ciertos aspectos del enfoque etnográfico para abordar el problema y, con algunos de ellos, la elección de observaciones de clase, entrevistas y producciones de los sujetos como métodos de recolección de datos. La observación participante y las grabaciones me permitieron especialmente explorar la construcción de *otro(s)* y, por contraposición de sí mismos por parte de los niños. El análisis de los trabajos escritos me permitió indagar en las diversas maneras en que los niños se describieron a sí mismos a lo largo de diferentes tareas.

Finalmente, la entrevista posibilitó la profundización y aclaración de cuestiones surgidas en el análisis de las carpetas.

En relación al análisis e interpretación de los datos, tomé de Heras et al. (2005) la incorporación de aspectos de la sociología interaccional para analizar los datos obtenidos de las observaciones y grabaciones de clase, en particular su técnica de mapeo de los datos según las preguntas micro analíticas del Santa Bárbara Classroom Discourse Group: “¿Quién dice y hace qué? ¿Con quién (o contra quién)? ¿Por qué y para qué (con qué propósito, explícito o implícito)? ¿Con qué resultados?” (SBCDG, 1992 y 1995). También adopté su clasificación de interacciones en tensas, armoniosas e indefinidas (Heras et al., 2005), definiéndolas a mi manera. Los datos obtenidos a través de las carpetas de los niños fueron analizados de manera original –con respecto a los antecedentes- comparando y contrastando las maneras en las que un mismo niño se describe a sí mismo en diferentes trabajos y su relación con otros trabajos precedentes en la carpeta. Por otro lado, realicé un mapeo de las respuestas de todos los niños a cada ítem en las distintas tareas, por ejemplo, al nombre, la edad o el color de cabello. Esto permitió saber la cantidad de niños que variaron sus respuestas, la cantidad de niños que la sostuvieron y la cantidad de niños para quienes no fue posible saberlo (porque no respondieron más de una vez). Los datos de la entrevista fueron analizados en su totalidad, atendiendo también a aquellos datos que no se buscaban originalmente y vinculándolos con los datos obtenidos a través de otros métodos.

4.5. Diseño de la investigación

En el apartado 4.3. describí y justifiqué la metodología adoptada para esta tesis y brindé una visión general del diseño de la investigación. En este apartado profundizo y detallo sobre los diversos aspectos que lo componen.

4.5.1. Población y contexto e instrumentación

Esta investigación se llevó a cabo en la clase de inglés de un 5to grado en una escuela pública de la ciudad de La Plata. La elección tanto de la escuela como del curso en el cual llevar adelante la investigación estuvo motivada por cuestiones prácticas: tuve acceso a ellos con relativa facilidad. La clase estaba compuesta por veinticinco niños, pero sólo

once de ellos, de entre nueve y trece años según escribieron en sus carpetas, participaron de la investigación.

Se les brindó a los niños información sobre el proyecto de investigación de forma oral y se les entregó a su vez una nota para sus familias con información y la consulta sobre la autorización a participar del estudio. Si bien la nota y el pedido de autorización fueron entregados a todos los niños, sólo algunos los trajeron firmados, siendo once de ellos autorizados a participar.

Los datos fueron recolectados *in situ* entre septiembre de 2013 y marzo de 2014. Se observaron seis clases de inglés –entre septiembre y diciembre de 2013; se recolectaron en ese mismo período las carpetas de los niños y se realizó una entrevista diferida en marzo de 2014.

4.5.2. Recolección y análisis de datos

Se utilizaron los siguientes métodos de recolección de datos: observaciones de clase, grabaciones de clase, recolección de trabajos escritos de los niños y una entrevista diferida. Además, se mantuvieron conversaciones informales con la docente del curso. Con respecto al análisis, se analizaron separadamente los datos obtenidos a través de la observación participante y las grabaciones de clases por un lado y, por el otro, las carpetas de los niños. En ambos casos la manera en que los niños se describieron a sí mismos y a los demás fue un eje de análisis. En el caso de las observaciones y grabaciones de clases también se consideraron las referencias a artefactos culturales. El análisis de las conversaciones informales con la docente aportó a su vez a los resultados. De manera similar, el análisis de la entrevista reveló cuestiones que resultaban poco claras en el análisis de las carpetas de los niños. Una vez analizados los datos separadamente, se los vinculó para obtener una visión holística.

A continuación detallo cada uno de los instrumentos de recolección y métodos de análisis de los datos.

Observaciones y grabaciones de clase

Se realizaron seis observaciones de clase a lo largo de tres meses y medio. Se observó la clase de inglés desde su inicio hasta su finalización, registrando lo observado a partir de grillas de observación. Las grillas fueron diseñadas alrededor de categorías de observación que surgieron de la perspectiva de investigación, el marco teórico y los antecedentes de investigaciones relevados: 1) las maneras en que los estudiantes se nombran a sí mismos y a los demás, 2) las menciones a artefactos culturales. Las grillas utilizadas fueron las siguientes:

Eje: maneras en que los niños se nombran a sí mismos y a los demás

Quién dice:	
Con respecto a quién:	
Qué dice:	

Eje: mención a artefactos culturales

Quién dice:	
Qué artefacto menciona:	

Con respecto al grado de mi participación en la observación, cabe mencionar que Hammersley y Atkinson (1994) sostienen que toda observación en ciencias sociales es necesariamente participativa ya que el investigador es parte del mundo social que estudia. También Guber (2001) señala que, si se desea obtener información significativa, el investigador ha de participar aunque sea en un grado mínimo y que la observación influirá inevitablemente en su conducta y en la de los sujetos observados. Teniendo esto en cuenta, traté de que mi presencia fuera lo menos intrusiva posible, manteniéndome a un costado del salón de clases y sólo interviniendo cuando los participantes me lo pidieran.

Las clases observadas fueron también grabadas. Las grabaciones fueron utilizadas para clarificar aspectos del registro que permanecían poco claros y, en ocasiones, también revelaron cuestiones que no habían sido percibidas durante la observación. Tal como manifiestan Heras et al. (2005: 53), las aulas son “zonas ambiguas” por la velocidad y complejidad de los espacios en los cuales se dan las interacciones constructoras de identidad. Debido a esa velocidad y complejidad las interacciones a veces son difíciles de percibir. En ese sentido, las grabaciones fueron cruciales para poder identificar a los enunciadores y destinatarios de interacciones que se habían registrado y para poder observar qué sucedía antes y después con esas personas.

En cuanto a la transcripción de las grabaciones de clase, Cambra (2013: 433) observa que se trata de “un trabajo largo y arduo que exige rigor y honestidad. Si consideramos esencial el micro-contexto tal como se va construyendo, los datos orales, para ser tratados, requieren una transcripción precisa, fiel, aunque no excesiva y legible”. Debido a la complejidad y velocidad de las interacciones en el aula, fue necesario reproducir las grabaciones varias veces para lograr una transcripción fiel, que recupere el contexto.

Considerando las exigencias de la transcripción, Cambra (2013: 433) recomienda: “No podemos transcribir todo, una tarea tan pesada debe ser económica; además, no es interesante acumular cantidades ingentes de datos. ¿Cómo seleccionar dentro de una lección que no tiene ninguna sub-unidad natural aparte de los turnos de habla? ¿Cómo hacerlo sin descontextualizar? ¿Hasta dónde transcribir? Nuestra recomendación es segmentar según ciertos criterios (episodios correspondientes a una actividad y a un solo tema de forma sostenida) y luego elegir los segmentos considerados interesantes”.

Tomando esta sugerencia, transcribí completamente la primera clase observada (ver anexo II) y, luego, transcribí aquellos segmentos de las siguientes clases que resultaban relevantes para la investigación, constituyéndose éstos en los extractos analizados (ver capítulo 5).

Además, las transcripciones también implicaron otra dificultad. Debido a que no todos los niños fueron autorizados a participar de la investigación y teniendo en cuenta la recomendación de Fine y Sandstrom (1988) de que, en tal caso, el investigador no debiera

registrar sus acciones ni incluirlos en ningún trabajo, ni siquiera bajo seudónimos, debí omitir las interacciones en las cuales participaban niños cuyo consentimiento no fue manifestado.

Los datos obtenidos tanto a través de las observaciones como de las grabaciones se analizaron e interpretaron de la siguiente manera: realicé un mapeo de interacciones en las cuales los niños realizaron referencias a artefactos culturales tomando las siguientes preguntas micro analíticas: “¿Quién dice y hace qué? ¿Con quién (o contra quién)? ¿Por qué y para qué (con qué propósito, explícito o implícito)? ¿Con qué resultados?” (SBCDG, 1992 y 1995). Realicé un mapeo similar de aquellas interacciones en las que los niños se nombraron a sí mismos y a otros utilizando las mismas preguntas micro analíticas y tomando la clasificación de las interacciones de Heras et al. (2005) en tensas, armoniosas e indefinidas. Si bien los autores no definen estas interacciones, yo entiendo como interacciones tensas aquellas en las cuales se manifiestan conflictos entre los interlocutores. Las interacciones armoniosas, por el contrario, son aquellas en las cuales se manifiestan alianzas. Las interacciones indefinidas no manifiestan ni conflictos ni alianzas. Presento, a modo de ejemplo, parte del mapeo sobre las maneras en que los niños se nombraron a sí mismos y a otros.

Intencionalidad	Quién a quién	Qué	Propósito	Resultado
Tensa	José a ? ¹¹	Salí, maricón	Disputar un espacio	No se escucha ni se observa alguna respuesta por parte del otro niño ni ninguna otra persona.
Armoniosa	Ernesto a Johnny	Ernesto: (inaudible) vos, Flaco escopeta. Johnny (ríe): Flaco escopeta.	Divertirse	Johnny ríe.

¹¹ El signo de pregunta indica que no pude identificar el niño a quien José se dirigió en esta interacción.

Indefinida	José a la docente	José: Profe, profe, ¿jugamos después varones contra mujeres? Docente: Ahora podemos jugar.	Proponer un juego.	La docente accede a considerar la propuesta. (Pero luego no juegan).
------------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	----------------------------------------------------------------------

Recolección de trabajos de los alumnos

Recolecté la carpeta de inglés de aquellos niños autorizados a participar de la investigación. En total, se recolectaron once carpetas, cada una correspondiente a cada niño. Se las recolectó lo más tarde posible, con el objetivo de obtener la mayor información posible pero teniendo a su vez oportunidad de devolverlas a los niños.

Con respecto al análisis, decidí en primer lugar reconstruir las actividades propuestas por la docente ya que fue infrecuente que un niño tuviera la carpeta completa. Para ello, observé diversas carpetas ordenando las tareas por fecha y transcribiéndolas de la forma más completa posible en la computadora. Identifiqué las tareas en las que la docente les pedía que describieran algún aspecto de sí mismos y cuáles eran estos aspectos. Para cada una de las carpetas, comparé y contrasté las maneras en las que un mismo niño se describió en diferentes trabajos, volcando los datos en una tabla. Se especifica qué escribió el niño para cada ítem, se marcan con *x* aquellos datos que no fueron solicitados en la tarea o se aclara *No completó* si los datos fueron solicitados pero el niño no completó. Se aclara además si el trabajo en su totalidad no fue encontrado. En el anexo IV incluyo los trabajos escritos de los niños tal como fueron analizados luego de este proceso de reconstrucción.

Presento a modo de ejemplo la tabla correspondiente a la carpeta de Luciana:

		Nombre	Edad	Procedencia	Color de ojos	Color de cabello	Color favorito	Mascotas	Escuela
Tarea 1		Luciana	x	x	X	X	x	X	EP 175

Tarea 2	No se encontró el trabajo en su carpeta.				X	X	x	X	x
Tarea 3		Luciana	9	No completó	No completó	No completó	No completó	X	x
Tarea 4		Luciana	9	La Plata	Marrón y verde	Castaño	x	X	x
Tarea 5		Luciana	10	Verde claro	Verde claro	Castaño claro	x	sí	EP 175
Tarea 6	No se encontró su trabajo.								

Por otro lado, realicé un mapeo de las respuestas de todos los niños a cada ítem en las distintas tareas, por ejemplo, al nombre, la edad o el color de cabello. Esto permitió saber la cantidad de niños que variaron sus respuestas, la cantidad de niños que la sostuvieron y la cantidad de niños para quienes no fue posible saberlo (porque no respondieron más de una vez). Para ello también diseñé y completé una tabla:

	Cantidad de niños que respondieron de igual manera	Cantidad de niños que respondieron de maneras distintas	Cantidad de niños para quienes no fue posible establecerlo.
nombre	8	2	1

edad	2	6	3
procedencia	4	4	3
color de ojos	2	2	7
color de cabello	1	4	6
color favorito	2	0	9
mascotas	2	1	8
escuela	4	0	7

Con respecto a la cuantificación en la investigación cualitativa, cabe considerar lo que observa Maxwell (2002: 47) al respecto: “La afirmación de que un determinado fenómeno fue frecuente, típico o poco común en una situación específica en el momento en que fue observado (...) también está sujeta a amenazas a su validez descriptiva. Ésta es una cuestión para la que Becker (1970) ha propuesto el uso de lo que él denomina ‘cuasi-estadísticas’ – simples conteos de cosas para respaldar afirmaciones que son implícitamente cuantitativas-. Lo que convierte esto en un problema de validez descriptiva es que no involucra *inferencias* estadísticas para un universo más amplio que el del fenómeno directamente estudiado, sino sólo la descripción numérica del objeto específico de estudio.” (énfasis del autor). La información cuantitativa está conceptualizada aquí de esta manera.

Al encontrar ciertas diferencias en las que los niños se describieron a sí mismos en distintas tareas, se buscó luego su posible relación con trabajos precedentes en la carpeta.

Lo volcado en ambas tablas fue descrito e interpretado a la luz del marco teórico de esta tesis, buscando establecer relaciones y abriendo también nuevos interrogantes.

Entrevista semi-estructurada

Se realizó una entrevista semi- estructurada a un niño. La entrevista se llevó a cabo luego de las observaciones y grabaciones de clase y recolección de carpetas. Las preguntas se diseñaron con el objetivo de clarificar sobre las distintas maneras en las que el niño había escrito su nombre en los trabajos en la carpeta. Las preguntas diseñadas fueron las siguientes:

- 1- ¿Cómo te llamás?
- 2- ¿Dónde te dicen así?
- 3- Acá (mostrándole un trabajo suyo donde se lee “Tomi”) pusiste Tomi ¿no?
- 4- ¿Y acá? (Mostrándole otro trabajo suyo donde se lee “George”).

Al realizarse la entrevista, a estas preguntas se agregaron otras conforme las respuestas y comentarios del niño. Se buscó desde el inicio propiciar un clima de confianza y comodidad. En aquellas oportunidades en las que las respuestas del niño fueron escuetas o se lo notó incómodo se reformularon las preguntas y se dieron rodeos con el objetivo de mantener el clima de confianza y lograr respuestas más extensas. Durante la entrevista se tomaron notas breves, al mismo tiempo que se la grababa.

Se analizaron e interpretaron los datos obtenidos a través de la entrevista en su totalidad, atendiendo también a aquellos datos que no se buscaban inicialmente.

Conversaciones informales

Se mantuvieron conversaciones informales con la docente del curso en varias oportunidades. Se registraron dichas conversaciones en cuanto se pudo. El análisis de estos datos clarificó y expandió sobre cuestiones que surgieron en el análisis de las carpetas y las observaciones y grabaciones de clase. Por ejemplo, la docente comentó que Karina no se sentía bien con respecto a su cuerpo y que otros niños hacían comentarios despectivos a su contextura física. Estos datos contribuyeron a la interpretación de distintas situaciones en las que participó la niña como, por ejemplo, su negativa inicial a participar de un juego.

La información de todos los métodos de recolección y análisis de los datos fue integrada para responder de forma holística a la pregunta de investigación: ¿cómo se construyen y se negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria?

4.6. Validez, triangulación y confiabilidad

En este apartado me refiero a cuestiones de confiabilidad y validez en este estudio, considerando que éstas no pueden ser garantizadas absolutamente sino que se trata de una cuestión de grados (Cohen et al., 2007). También doy cuenta de aspectos vinculados a la triangulación.

Los aspectos de confiabilidad y validez de esta tesis deben ser considerados en el marco de la investigación cualitativa. En este estudio se respetan los principios generales para este tipo de investigación (Cohen et al., 2007). Se enfatiza la importancia del contexto y la naturaleza social y culturalmente situada de los datos que son obtenidos en el contexto natural (con anclaje en el aula) y analizados inductivamente. Se aborda la pregunta de investigación de forma holística con énfasis en la descripción y en los procesos de construcción y negociación identitarios. Se considera además la complejidad característica de las investigaciones en ciencias sociales las cuales focalizan en la comprensión de los significados e intenciones de las personas y en las cuales el investigador es parte del mundo social que estudia.

Desde esta perspectiva, los términos *autenticidad* y *comprensión* propuestos por Maxwell (1992) y Guba y Lincoln (1989) para dar cuenta de la especificidad de los criterios de validez en la investigación cualitativa –y alejándose de los establecidos por el paradigma positivista- quizás sean más pertinentes para este estudio. Según Maxwell (1992), la *comprensión* implica diversos criterios de validez. De acuerdo con ello, esta tesis alcanza los siguientes: validez descriptiva (en cuanto lo aquí reportado no ha sido inventado, alterado o recortado de ninguna manera), validez interpretativa (dada por mi habilidad para dar sentido a las acciones, palabras y producciones de los participantes) y la posibilidad de generalización interna, entendida como “generalización dentro de la comunidad, grupo o institución estudiada a personas, eventos y contextos que no fueron directamente

observados o entrevistados” (Maxwell, 1992: 293). Es decir que la generalización interna se alcanzó dentro de este grupo específico de niños (alumnos de 5to grado), en esta comunidad específica (escuela N° 175, La Plata) y bajo estas circunstancias (la clase de inglés). Siendo un estudio de caso, esta investigación es válida para el caso, no pretendo hacer generalizaciones externas.

Cohen et al. (2007) mencionan además otros tipos de validez, relevantes para este estudio. Uno de ellos es la validez ecológica. Esta investigación da cuenta de las situaciones en su contexto y no se han manipulado variables o condiciones. Teniendo en consideración que este estudio adopta aportes del enfoque etnográfico, este tipo de validez es particularmente importante.

Otro criterio de validez que se ha considerado es el cultural. Si bien este tipo de validez se utiliza particularmente en estudios interculturales, transculturales y comparativos (Cohen et al., 2007) también es relevante para este estudio, considerando que aquí se entiende la cultura como dinámica y heterogénea. En este sentido, he considerado aspectos de la validez cultural del estudio a lo largo de todo el proceso de investigación, desde el diseño, en la conceptualización de los sujetos de la investigación y la elección de los instrumentos de recolección y análisis de datos hasta su implementación y análisis, estando atenta a los participantes y sus culturas.

Esta tesis también alcanza la validez de contenido en cuanto responde a lo que se proponía. Esto implicó la elección cuidadosa de los métodos de recolección y análisis de los datos y en ocasiones debieron considerarse alternativas a las decisiones inicialmente adoptadas. Siendo la construcción y la negociación de identidades culturales conceptos abstractos, la decisión sobre qué datos concretos recolectar y cómo analizarlos para su estudio no fue sencilla. A modo de ejemplo cabe mencionar que los ejes de análisis establecidos inicialmente –los modos en que los niños se nombraron a sí mismos y a los demás y el uso de diferentes lenguas- fueron replanteados, remplazándose este último por el análisis de las referencias que los niños realizaron a artefactos culturales por considerarse más pertinente para responder a la pregunta de investigación.

Con respecto a la validez interna, ésta se ha alcanzado a través de la evaluación del proceso de análisis por parte de colegas y a través de la descripción y fundamentación de los instrumentos utilizados.

Además de los tipos de validez ya mencionados, existen muchos otros (Cohen et al., 2007; Freeman, deMarrais, Preissle, Roulston y Pierre, 2007), no todos relevantes para esta tesis. Es importante señalar, sin embargo, que he estado atenta a esta cuestión a lo largo de todo el proceso de investigación, permaneciendo flexible y considerando las alternativas posibles en mi toma de decisiones.

En cuanto a la triangulación, este estudio alcanza los siguientes tipos: triangulación del investigador, porque los datos fueron analizados por mí y otros observadores; triangulación teórica, ya que se consideraron múltiples perspectivas teóricas que constituyen el marco teórico de esta tesis; triangulación metodológica por cuanto se utilizaron diferentes instrumentos de recolección y análisis que permitieron capturar la construcción y negociación de identidades culturales tal como fueron experimentadas por estos participantes, en este contexto, desde más de un punto de vista. Esta tesis también alcanza la triangulación temporal ya que, si bien los datos se recolectaron en un período de tres meses (de septiembre a diciembre de 2013), se recolectaron las carpetas de los niños, con producciones realizadas a lo largo de 9 meses (desde marzo a diciembre de 2013).

Con respecto a la confiabilidad, la naturaleza misma de la investigación cualitativa hace al término refutable (Cohen et al., 2007). “Dada la naturaleza particular de toda investigación cualitativa y la complejidad de las realidades que estudia, no es posible repetir o replicar un estudio en sentido estricto” (Martínez Miguélez, 2006: 4). Es por ello que autores como Guba y Lincoln (1989) prefieren otros términos como el de dependencia, consistencia, verificabilidad, aplicabilidad, credibilidad y fiabilidad.

Si bien no sería posible replicar este estudio, dada su naturaleza única, local y particular, he utilizado ciertas estrategias para aumentar su grado de confiabilidad externa. Los métodos de recolección y de análisis, así también como mi posición y mi nivel de participación en el

grupo estudiado han sido precisados. El contexto y los sujetos de la investigación han sido especificados respetando a la vez el acuerdo de confidencialidad.

También he tenido en cuenta distintos aspectos que forman parte de la confiabilidad interna del estudio. En las grillas de observación se han utilizado categorías descriptivas con un bajo nivel de inferencia. Se han filmado las clases, pudiendo conservar en cierta medida en vivo la realidad presenciada. Si bien el empleo de varios investigadores está fuera del alcance de este estudio, se ha obtenido una segunda mirada de las observaciones, el análisis y las interpretaciones por parte de colegas.

4.7. Conclusión

En este capítulo he descrito y justificado la perspectiva metodológica desde la cual se abordó esta investigación, estableciendo también relaciones entre las decisiones metodológicas aquí tomadas y aquellas presentes en los antecedentes relevados. He precisado los instrumentos de recolección y análisis de los datos y he discutido aspectos vinculados a la confiabilidad, validez y triangulación en este estudio. En el capítulo siguiente me ocupo de los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Introducción

Presento aquí los resultados de esta investigación. Utilizo información de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis para responder de forma integrada a la pregunta de investigación: ¿cómo se construyen y negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria? Organizo los resultados en torno a proposiciones que han resultado del proceso de análisis.

En primer lugar, presento una recapitulación de ciertas conceptualizaciones teóricas centrales en esta tesis y su vinculación con el diseño de la investigación. Finalmente, me refiero a la relación de los instrumentos y medidas de análisis entre sí. En este capítulo resumo los resultados con el objetivo de brindar una descripción general del modo en que los niños construyen y negocian identidades culturales en la clase de inglés.

5.1.1. Retomando cuestiones centrales en relación a la pregunta de investigación

En este capítulo respondo la pregunta de investigación:

¿Cómo se construyen y se negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria?

El diseño de la investigación toma en consideración el carácter dinámico y complejo de las identidades y su articulación en relación a la marcación de *fronteras* (Hall, 2003) así también como el carácter dinámico y heterogéneo de las culturas (García Castaño y Granados Martínez, 1999). Los sujetos de la investigación no fueron definidos a priori en términos culturales, étnicos o nacionales como es el caso en otras investigaciones (por ejemplo Canagarajah, 1993; Nogami, 2010; Despaigne, 2013). Se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos: grillas de observación de clase, grabaciones de clase, trabajos escritos de los niños y una entrevista diferida a un niño.

La observación participante y las grabaciones me permitieron especialmente explorar la construcción de *otro(s)* y, por contraposición de sí mismos por parte de los niños. Realicé un mapeo de interacciones en las cuales los niños realizaron referencias a artefactos culturales según las siguientes preguntas: “¿Quién dice y hace qué? ¿Con quién (o contra quién)? ¿Por qué y para qué (con qué propósito, explícito o implícito)? ¿Con qué resultados?” (SBCDG, 1992 y 1995). Realicé un mapeo similar de aquellas interacciones en las que los niños se nombraron a sí mismos y a otros utilizando las mismas preguntas micro analíticas y tomando la clasificación de las interacciones de Heras et al. (2005) en tensas, armoniosas e indefinidas, definiéndolas a mi manera.

El análisis de los trabajos escritos me permitió indagar en las diversas maneras en que los niños se describieron a sí mismos a lo largo de diferentes tareas. Comparé y contrasté las maneras en las que un mismo niño se describió en diferentes trabajos y su relación con otros trabajos precedentes en la carpeta. Finalmente, la entrevista diferida posibilitó clarificar cuestiones surgidas del análisis de los trabajos escritos.

5.2. Resultados

En esta sección presento los resultados que ha revelado el análisis integrado de los datos, resumiendo las cuestiones principales en proposiciones. A continuación hago una lista de las mismas. Más adelante las desarrollo una por una, presentando extractos que las respaldan y marcando en ellos con bastardilla los puntos y argumentos que expongo.

1. Los niños negociaron identificaciones culturales comunes más que diferenciaciones.
2. Las identificaciones comunes que construyeron y negociaron los niños se relacionaron principalmente con su condición de niños.
3. Las identificaciones de los niños –en común con otros o diferenciándose- fueron dinámicas
4. Los niños construyeron y negociaron sus identidades alrededor del género, la apariencia física y rasgos de la personalidad.

5. La construcción y negociación de las identidades ocurrieron en lucha

A continuación, desarrollo estos enunciados uno por uno y finalmente realizo una síntesis de todos al final.

1. Los niños negociaron identificaciones culturales comunes más que diferenciaciones.

En ocasiones los niños generaron una identificación grupal común, un *nosotros* que incluía a todos los niños del grado. Se han registrado interacciones en las que los niños se refirieron a “todos”, tal como lo muestra el extracto 1.

Extracto 1

Docente: Hace muchas clases que no estamos todos, ¿si? Entonces, está bueno que estemos todos para poder trabajar bien.

Ernesto: *No, falta Miriam, profe.*

Docente: Falta Miriam, faltan poquitos. Estamos la mayoría.

Jorge: *Victoria, Gisela.*

(Clase filmada – 8/11)

Ante la intervención de Ernesto, la docente reformuló el “todos” en “la mayoría”. Al nombrar a las compañeras que faltaban, los niños las hicieron presentes para la docente que pareció no haberlas tenido en cuenta. Al nombrar a las niñas ausentes, Ernesto y Jorge personalizaron el “todos” de la docente, que parece haber sido indefinido, evidenciando así que el grupo estaba conformado por personas concretas.

Además de referirse al grupo como “todos”, los niños negociaron continuamente identificaciones comunes a través del uso de referencias a películas, programas de televisión, leyendas y obras musicales.

Algunos niños mencionaron películas y series de TV a modo de chiste durante interacciones de clase. En el desarrollo de una actividad oral sobre animales y su alimentación, en la cual la docente les pidió a los niños que nombraran diferentes animales que consumen diversos alimentos, se registró la siguiente interacción:

Extracto 2

Docente: So, what animals eat plants? [Entonces, ¿qué animales comen plantas?]

(Varios niños intervienen nombrando animales)

Jorge: *Bob esponja*

(Clase filmada – 8/11)

Luego, en otra clase y durante un juego que consistió en que un niño dibujara un animal y los otros adivinaran, Jorge volvió a referirse a un programa televisivo en respuesta a la participación de Ernesto:

Extracto 3

Ernesto: Fox [zorro]

Jorge: *Los Simpson*, señor.

(Clase filmada – 6/12)

Estas referencias dan cuenta de algo compartido –o que se presumió compartido- por los niños. Jorge asumió que sus compañeros –y quizás también la docente- conocían a *Bob Esponja* y a *Los Simpson*. También presupuso que los demás sabían que *Bob Esponja* se alimentaba de plantas y que *Los Simpons* se emitía por la señal *Fox*. De otra manera el chiste no hubiese sido tal, no hubiese tenido gracia. Mediante sus bromas Jorge ofreció una identificación común, buscando generar así un *nosotros*.

Johnny, proveniente de República Dominicana, bromeó con sus compañeros de manera similar. Durante una clase sobre animales y sus hábitats, Johnny se refirió a películas y a una leyenda para intervenir de forma jocosa en la interacción. El extracto 4 corresponde a una actividad oral en la que la docente les preguntó a los niños en qué hábitats vivían ciertos animales.

Extracto 4

Docente: And then, the polar bear? [Y luego, ¿el oso polar?]

Ernesto: En el Polo Norte.

Docente: Yes, exactly. So, in the polar habitat. Remember? [Sí, exactamente.

Entonces, en el hábitat polar ¿Se acuerdan?]

Johnny: La cebra en *Madagascar* vive.

(Clase filmada – 18/10)

El siguiente extracto corresponde a una puesta en común luego de un trabajo grupal. Cada grupo de niños había escrito una lista de animales que habitan en el ambiente que la docente les asignó. Mientras el grupo que había trabajado con el hábitat polar compartía sus notas con los demás, se registró la siguiente intervención:

Extracto 5

Johnny: Mamut. En *la era del hielo*. Mamut.
(Clase filmada – 18/10)

Finalmente, Johnny se refirió a la leyenda del monstruo del lago Ness mientras el grupo que había trabajado con el hábitat marino compartía sus notas y mencionaba animales como el pulpo y la tortuga.

Extracto 6

Johnny: *El monstruo del lago Ness*, seño.
(Clase filmada – 18/10)

En los tres casos, Johnny miró a su alrededor sonriendo y logró la risa o sonrisa de algunos compañeros. Como se mencionó anteriormente, el hecho de que la broma haya surtido efecto da cuenta de algo compartido. Triandis (2002) observa que para que algo pueda ser considerado cultural debe ser compartido y ello puede corresponderse a la lengua, el tiempo o la geografía. Johnny y sus compañeros tenían en común la lengua –todos eran hablantes del castellano, aunque con ciertas variantes- y el tiempo –eran niños en esta época. Los chistes mediante las referencias a *Madagascar* y *La era de hielo* y la leyenda del monstruo del lago Ness llevan a la reflexión sobre si Johnny era de una geografía distinta a la de los otros niños o no. Si bien Johnny provenía de otro país, podría pensarse que, en relación al consumo de películas estadounidenses, Argentina y República Dominicana pertenecen a una misma geografía. Además, en el momento de la investigación, Johnny llevaba viviendo unos meses en la misma ciudad que los otros niños.

Mediante estas intervenciones –que ocurrieron todas en una misma clase- Johnny buscó, al igual que Jorge en los extractos 2 y 3, una identificación común. Johnny negoció así su identidad como parte del grupo. La respuesta de risa o sonrisa por parte de algunos niños a

Johnny cuando él bromeó indican que su negociación fue exitosa. Ha sido tan exitosa que me sorprendió en un principio no percibir de su parte ni de parte de los otros niños manifestaciones que me hablaran de su condición de extranjero. Luego el análisis reveló la construcción y negociación de su identificación como perteneciente al grupo. El hecho de que Johnny fuera extranjero quizás se percibe en el modo en que él negoció su identidad con los demás. Bromeó tres veces en una misma clase haciendo referencias a artefactos culturales, mientras que no se han registrado igual cantidad de ese tipo de intervenciones en una misma clase por parte de otros niños.

Cabe señalar aquí que no pude acceder a la carpeta de Johnny, en donde podría haber encontrado información sobre su origen. Encontré en la carpeta de otros niños cinco tareas en las cuales brindaron información sobre sí mismos, que incluía entre otras cosas, el origen. Al solicitarle la carpeta a Johnny, me entregó sólo unas pocas hojas y, según hablé con la docente y pude observar en ocasiones personalmente, era frecuente que no trabajara en la carpeta. Puede pensarse que el no haber realizado o no haber mostrado aquellas tareas en las cuales se le preguntó por su origen –que lo diferenciaba de los demás niños- fue otra estrategia identitaria que Johnny utilizó para mantener lo común con sus compañeros. Esto es una especulación. Es imposible aseverarlo.

Esta imposibilidad está vinculada a las características de la investigación cualitativa y del estudio de caso. Los resultados de esta tesis están limitados por la accesibilidad a y la elección de los sujetos y de las situaciones registradas y analizadas. Lo aquí registrado no abarca de ninguna manera la totalidad de las situaciones en las que se ponen en juego la construcción y negociación de identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria. Por un lado, siendo un estudio de caso, esta investigación es válida para el caso seleccionado (lo cual no impide que pueda aportar al conocimiento de otras situaciones). Al mismo tiempo, dentro del estudio de caso de esta tesis, no ha sido posible acceder a la totalidad de la información. Por ejemplo, no se han podido observar todas las clases ni se han podido realizar entrevistas diferidas a todos los niños. Además, dado que el diseño de la investigación en la observación participante es flexible y se va definiendo conforme avanza la investigación (Taylor y Bogdan, 1990) no ha sido posible en este caso prever la

necesidad de entrevistar a Johnny antes de realizar el análisis que revelara su utilidad. Al momento de intentar volver a contactar con Johnny, la escuela me informó que el niño ya no asistía a ella. De todas maneras, aunque hubiese sido posible entrevistar a Johnny, probablemente hubiese sido difícil obtener de él una respuesta directa sobre la ausencia de las tareas en su carpeta. Si bien “los métodos cualitativos buscan analizar cómo y de qué maneras los actores interpretan el mundo y le dan sentido, a partir de ideas, sentimientos y motivos internos” (Taylor y Bogdan, 1987: 15) no todo es accesible en la conciencia de los individuos. El conocimiento y la comprensión de cuestiones tales como la construcción y negociación de identidades culturales requieren estrategias metodológicas indirectas. (Para una discusión más detallada sobre las dificultades de la investigación cualitativa y de esta investigación en particular ver el capítulo 4).

Novaro (2011 a y b) observa la dificultad de vincular los saberes de los niños con posiciones identitarias particulares y señala la complejidad, tensiones y contradicciones que pueden existir en sus identificaciones culturales. El análisis de los extractos 4, 5 y 6 revela, en coincidencia con Novaro (2011a), que los vínculos entre las identificaciones culturales de los niños y sus saberes no son claramente visibles. A simple vista, no se percibió el hecho de que Johnny provenga de otro país. Sin embargo, el análisis reveló que son justamente sus estrategias de negociación identitaria las que nos pueden hablar de su procedencia.

El extracto 7 contribuye a revelar cómo los niños negociaron sus identidades culturales.

Extracto 7

Ernesto: (inaudible) vos, *Flaco escopeta*.
Johnny (ríe): *Flaco escopeta*.
(Clase filmada – 8/11)

La referencia que realizó Ernesto es compleja. *La flaca escopeta* es un personaje de la televisión argentina del año 1993 que es semejante a *Olivia*, la novia de *Popeye*. A su vez, *flaca/o escopeta* es una frase utilizada localmente inclusive antes de la serie televisiva para referirse a personas delgadas. Ernesto usó la frase para nombrar a Johnny, quien rió y la

repitió. Se desconoce si ésta era parte de su repertorio cultural. Lo que sí parece indicar la risa de Johnny es que aceptó una identificación común con Ernesto: a los dos les pareció graciosa la frase. Si la frase *flaco escopeta* no formaba, hasta el momento, parte de la cultura de Johnny, ahora él podía incorporarla, como pareció haber hecho con otras expresiones locales, tal como se observa en el extracto 8.

Extracto 8

Johnny: Pará, *boludo*.
(Clase filmada – 29/11)

Podría pensarse que no sólo Johnny sino también Ernesto estaban negociando sus identificaciones culturales. Así como se desconoce si Johnny conocía la frase, se ignora hasta que punto o de qué manera Ernesto la conocía. Si bien la mencionó, Ernesto pareció usarla de un modo distinto al que yo conocía. Para mí, *flaca/o escopeta* es una manera graciosa de llamar a una persona delgada. Sin embargo, Johnny no era, según mi percepción, delgado. Esto lleva a cuestionar el sentido que la frase tuvo para Ernesto. Quizás Ernesto estuviese *probando* la frase con Johnny, negociando con él qué sentido tenía.

Los extractos presentados hasta aquí dan cuenta de la construcción y negociación de identificaciones comunes. Sin embargo, en pocas ocasiones los niños también se diferenciaron de otros a través del discurso. Por ejemplo, en el extracto 9, José categorizó a los presentes como varones o mujeres (evidencia en bastardilla). Mediante esta categorización binaria José supuso que los niños se reconocían como pertenecientes a uno u otro grupo y a la vez, que no existía ninguna otra identificación de género. El discurso de José entonces, mostró una diferenciación entre dos grupos bien definidos y opuestos (“varones *contra* mujeres”) (señalado en bastardilla en el extracto) y al mismo tiempo, estableció algo indiscutiblemente común dentro de cada grupo. El vocabulario elegido por José pareció no dar cuenta de lo generacional. No dijo *niños contra niñas* o *chicos contra chicas*. Según este discurso, entonces, hay dos identificaciones de género posibles –ligadas unívocamente al sexo- que se asumen desde la infancia y hasta la adultez.

Extracto 9

José: Profe, profe, ¿jugamos después *varones contra mujeres*?

D: Ahora podemos jugar.

(Clase filmada – 15/11)

El siguiente extracto revela cómo los niños se diferenciaron unos de otros a partir de referencias culturales.

Extracto 10

Jorge: Señor ¿trajiste la canción de *Cumbia Ninja*?

Docente: No, la vamos a ver la clase que viene.

Patricio: ¿Cumbia Ninja? ¿Vos qué sos?

(Clase filmada – 20/9)

Cumbia Ninja es una serie de televisión emitida por una señal de cable que se podía ver en ese momento. La respuesta de la docente a la pregunta de Jorge indica que ya habrían acordado escucharla. En una clase posterior, Jorge volvería a preguntarle a la docente si la llevó.

La respuesta de Patricio interpeló a Jorge y marcó una fuerte diferenciación. Patricio construyó alteridad, opuso un *yo* a un *vos*, que podría extenderse a un *nosotros* (a los que no nos gusta *Cumbia Ninja*) y a un *ustedes* (a quienes les gusta). La respuesta de Patricio dice más que el hecho de que no le gustaba la serie: dice que rechazó las identificaciones ligadas a ella. El rechazo fue tan fuerte que Patricio objetivizó a Jorge: “¿vos qué sos?” El *ustedes* que creó Patricio entonces carece de humanidad, no son *quiénes*, sino *qué*.

El extracto 10 parece sugerir la existencia de identificaciones ligadas al grupo social que entraron en tensión entre Jorge y Patricio. Tajfel (1982: 255) define la identidad social como “aquella parte del auto concepto del individuo que deriva de su conocimiento acerca de la pertenencia a un grupo social (o grupos) junto con el valor o significancia emocional de esa pertenencia”. La respuesta de Patricio indica que él asoció un valor negativo a las identificaciones manifestadas por Jorge y, al rechazarlas, asignó también un valor positivo a sus propias identificaciones, que en este caso se definieron por oposición a las que planteó Jorge. Tajfel (1982) observa que los grupos tienden a poner más empeño en diferenciarse de aquellos otros grupos a los que consideran similares que de aquellos a los que

consideran diferentes. Si Patricio le habló a Jorge como miembro de un grupo, entonces podría pensarse que percibió a su grupo y al de Jorge como similares por la fuerza de su rechazo. También la objetivación, la pregunta por el “*qué sos*” (extracto 10) parece indicar que Patricio no vio a Jorge como un individuo sino como un ítem del grupo al cual se opuso.

Otra interpretación del diálogo entre Patricio y Jorge, quizás complementaria, es posible. Patricio podría no haber manifestado su rechazo hacia las identidades que él asociaba a *Cumbia Ninja*. El hecho de que lo haya hecho puede indicar tanto que pretendió diferenciarse de Jorge como que quiso generar una identificación común, hacer desistir a Jorge de su gusto por la serie. Según esta interpretación, el conflicto entre ellos no sería por la valoración de diferentes grupos sociales sino por el lugar de cada uno dentro de un mismo grupo. Esto es una especulación, es imposible saber cuál es la intención de Patricio.

Es relevante volver a mencionar aquí las dificultades de la investigación cualitativa en ciencias humanas. No ha sido posible volver a Patricio para indagar en el sentido de su intervención. Asimismo, tal como se mencionó en relación a las estrategias identitarias de Johnny, aunque ello hubiese sido posible, no todo es accesible en la conciencia de las personas.

Volviendo a la interacción entre Jorge y Patricio, ésta muestra qué tan fuertes pueden ser las oposiciones identitarias en la escuela. También indica que estas oposiciones muchas veces ocurrieron entre los niños. Los niños desplegaron diferentes estrategias frente a la oposición. En el extracto 10, Patricio y Jorge se opusieron abiertamente. El extracto 11 muestra, por otra parte, otra estrategia utilizada por José, quien hizo referencia a una canción difundida por un programa de televisión muy popular.

Extracto 11

José: *Mueve la carnaza, mamasa.*
(Clase filmada – 15/11)

Al cantar, José mostró no sólo que conocía la canción sino que también manifestó una adscripción identitaria –si no, no la hubiese cantado o hubiese realizado alguna aclaración.

José cantó este extracto de la canción durante una clase en la que había muy pocos niños presentes y mientras trabajaban individualmente en sus carpetas. Parece que esta situación significó para José un lugar seguro, una “salvaguarda pedagógica” en palabras de Canagarajah (2004) (traducción de Basabe y Germani, 2014). El autor toma esa expresión de Pratt (1991) para referirse a aquellos espacios fuera de la interacción principal de la clase que los alumnos usan para resistirse a las identidades dominantes en la escuela sin oponerse abiertamente a los demás. Si bien José no cantó en medio de una interacción principal en la clase, su canto fue claramente audible. Pareciera entonces que lo que hizo sentir seguro a José fueron las ausencias de muchos de sus compañeros y quizás también la concentración de los presentes en su trabajo. Puede pensarse entonces que las identidades dominantes en la escuela fueron defendidas muchas veces por los mismos niños, como parece haber ocurrido en el extracto 10. José no evitó cantar frente a la docente sino que parece haber evitado cantar frente a algunos de sus compañeros.

Estos extractos evidencian que frecuentemente los niños construyeron y negociaron identificaciones comunes a través del discurso. En otras ocasiones, sin embargo, los niños se diferenciaron de otros, utilizando diferentes estrategias de oposición.

2. Las identificaciones comunes que construyeron y negociaron los niños se relacionaron principalmente con su condición de niños.

Los niños construyeron y negociaron identificaciones comunes a través de referencias a artefactos culturales como películas, programas de televisión, canciones y leyendas. Estas referencias a artefactos culturales actuales dirigidos al público infantil manifiestan que los niños construyeron identificaciones ligadas a lo generacional, a su carácter de niños de esta época. En el extracto 2, Jorge mencionó a *Bob Esponja*, personaje de un dibujo animado.

Extracto 2

Docente: So, what animals eat plants? [Entonces, ¿qué animales comen plantas?]

(Varios niños intervienen nombrando animales)

Jorge: *Bob esponja*

(Clase filmada – 8/11)

En los extractos 4 y 5 Johnny se refirió a las películas *Madagascar* y *La era de hielo* respectivamente.

Extracto 4

Docente: And then, the polar bear? [Y luego, ¿el oso polar?]

Ernesto: En el Polo Norte.

Docente: Yes, exactly. So, in the polar habitat. Remember? [Sí, exactamente.

Entonces, en el hábitat polar ¿Se acuerdan?]

Johnny: La cebra en *Madagascar* vive.

(Clase filmada – 18/10)

Extracto 5

Johnny: Mamut. En *la era del hielo*. Mamut.

(Clase filmada – 18/10)

En el apartado anterior se analizó cómo, a través de estas referencias, los niños construyeron identificaciones comunes. Al nombrar estas películas y dibujos animados, Johnny y Jorge asumieron que los demás los conocían. Además, no se trató de cualquier película o programa televisivo sino que los niños mencionaron artefactos culturales actuales dirigidos al público infantil. La identificación común que construyeron y negociaron se vinculó entonces con el hecho de que eran niños. Esto coincide con la observación de Novaro (2011a) de que las identificaciones que los niños de su estudio manifestaron estaban ligadas al hecho de que eran niños más que a cuestiones culturales. Sin embargo es importante señalar que en otro trabajo la autora advierte referencias culturales que remiten a un origen y destaca la complejidad de dichas identificaciones (Novaro, 2011b).

Volviendo a la cuestión generacional, algunos extractos revelan cierta complejidad. La canción que cantó José en el extracto 11 y las identificaciones que pueden ligarse a ella probablemente sean compartidas por otras generaciones ya que dicha canción se difundió en un programa de televisión muy popular dirigido a adultos –aunque visto tanto por adultos como por niños.

Extracto 11

José: *Mueve la carnaza, mamasa.*

(Clase filmada – 15/11)

Tanto *Los Simpsons*, mencionado por Jorge en el extracto 3 mientras algunos de sus compañeros intentaban resolver una adivinanza, como *Cumbia Ninja* en el extracto 10 sugieren identificaciones que quizás sean compartidas por otras generaciones.

Extracto 3

Ernesto: Fox [zorro]

Jorge: *Los Simpson*, señor.

(Clase filmada – 6/12)

Extracto 10

Jorge: Señor ¿trajiste la canción de *Cumbia Ninja*?

Docente: No, la vamos a ver la clase que viene.

Patricio: ¿Cumbia Ninja? ¿Vos qué sos?

(Clase filmada – 20/9)

La respuesta de Patricio a Jorge muestra cómo, en este caso, la referencia a *Cumbia Ninja* no construyó una identificación en común sino que marcó una diferenciación. La respuesta de Patricio sugiere que la identificación que propuso Jorge a través de la canción de *Cumbia Ninja* fue más allá de lo generacional. Por lo tanto, también su rechazo a esa identificación excedió una cuestión de edad. Su pregunta “¿Vos qué sos?” lo hizo evidente al objetivizar a Jorge.

Los extractos 11, 3 y 10 revelan que el límite de lo infantil no es claro. Como nos informa el marco teórico de esta investigación, es imposible fijar un límite preciso entre diversas identidades y diversas culturas. ¿Cómo determinar los límites de lo infantil? Además, el extracto 12 hace evidente que *lo infantil* no fue lo mismo para cada uno de los niños. No todos jugaban los mismos juegos.

Extracto 12

Docente: ¿No juegan ustedes al *angry birds*?

Algunos niños: Sí.

Otros niños: No

(Clase filmada – 18/10)

Si bien algunos niños confirmaron la presunción de la docente de que todos, por ser niños, jugaban al *angry birds*, otros niños la negaron.

Estos extractos revelan cómo las identificaciones comunes que los niños negociaron muchas veces se vincularon con el hecho de que eran niños. Sin embargo, también manifestaron identificaciones que pueden haber sido compartidas por otras generaciones. Además, lo infantil no puede ser precisamente definido.

3. Las identificaciones de los niños –en común con otros o diferenciándose– fueron dinámicas.

Los niños construyeron y negociaron entre sí identificaciones comunes con frecuencia. En otras ocasiones, los niños manifestaron identificaciones por oposición a otros. En ambos casos, se trata de identificaciones dinámicas que variaron de acuerdo a la situación.

Como se mostró en el apartado 1 de este capítulo, (extracto 1), los niños manifestaron una identificación grupal común a través del pronombre “todos”. Sin embargo esta identificación grupal común no fue aceptada pasivamente por los niños sino que algunos de ellos en ocasiones la negociaron. En el siguiente extracto, la idea del grupo de niños como un *todos* fue reforzada por la docente quien convocó a los niños a jugar.

Extracto 13

Docente: *Todos, todos*. (Hace un gesto con el brazo convocando a los niños que permanecen sentados). ¿No quieren jugar?
(Clase filmada – 20/9)

La mayoría de los niños se puso de pié para participar del juego, pero Johnny, Karina y Alejandro permanecieron sentados. La docente insistió y volvió a convocar a estos niños. Johnny se incorporó. La docente preguntó “¿No quieren jugar?”. Al permanecer en sus sillas, estos niños decidieron no formar parte de ese *todos* que jugó –que a su vez dejó de ser *todos*. Parece que estos niños tenían razones para ello. Con respecto a Karina, la docente me ha comentado que la niña no se sentía bien con respecto a su cuerpo y he podido observar en los registros de las clases que en varias ocasiones ha tenido conflictos con sus compañeros. Alejandro a veces participó de las tareas grupales y otras no. Si bien cumplía

en general con las tareas en la carpeta, durante la clase resistió muchas veces el poder de la docente comiendo y jugando. Johnny, proveniente de República Dominicana, se había incorporado al grupo meses atrás. De alguna manera, todos estos niños eran *outsiders* (Becker, 2008) del grupo. Los *outsiders*, los marginales, son aquellas personas que infringen las reglas de un determinado grupo social (en este caso el grupo de niños). Estas reglas se establecen a través de relaciones de poder. Quienes son más poderosos establecen generalmente las normas que los identifican a ellos mismos como normales, marcando a su vez a quienes no se adecúan a estas normas como marginales (Elías, 2000). Esto implica que la pertenencia al grupo implica adecuación a las normas. Considerados de esta manera, cabe preguntarse si la decisión de Karina, Johnny y Alejandro de no participar fue de ellos mismos o del resto, o si bien, fue resultado de una negociación. La actitud de la docente parece confirmar que el hecho de que ellos hayan formado parte del *todos* o no fue resultado de una negociación. Al convocarlos e insistirles la docente pareció considerar a Karina, Alejandro y Johnny parte del *todos*. A su vez, la docente aceptó la decisión de los niños de no participar. La actitud de Johnny también parece confirmar la hipótesis de la negociación. Se ha mostrado en el análisis de los extractos 4, 5 y 6 en el apartado 1 cómo Johnny negoció con sus compañeros identificaciones comunes. El niño pareció estar usualmente dispuesto a formar parte del grupo, buscando resaltar aquello que comparte con sus compañeros.

Si bien la identificación grupal que la docente propuso a los niños a través del *todos* se relacionaba al juego que estaban por desarrollar, puede suponerse que la identificación –o la falta de ella- iba más allá. No se trataría en este caso de una identificación temporaria sino que la participación o no en el grupo se vincularía con identificaciones sostenidas en el tiempo que situaron a estos niños como *outsiders* del grupo. Esto es una suposición que surge de mis notas de campo que reflejan otras situaciones en las cuales estos niños tuvieron dificultad para identificarse o ser identificados como miembros reconocidos del grupo.

En otra oportunidad, la docente agrupó a los niños a través del pronombre “ustedes” y la segunda persona del plural. Les propuso una identificación común ligada al juego *angry birds*.

Extracto 12

Docente: ¿No *juegan ustedes* al *angry birds*?

Algunos niños: Sí.

Otros niños: No

(Clase filmada – 18/10)

La docente pareció asumir que todos los niños jugaban al *angry birds* simplemente por ser niños. Sin embargo, mientras que algunos niños aceptaron esta identificación, otros la negaron.

El extracto 16, como se observa más adelante, contribuye a demostrar lo dinámico de las identificaciones comunes. En ocasiones, la docente usó la primera persona del plural aunque no literalmente. Por ejemplo, en el extracto 14, el contexto nos indica que quienes debían guardar y terminar en casa eran los niños, no ella.

Extracto 14

Docente: Bueno, *guardamos* y *terminamos* en casa.

(Clase filmada – 15/11)

De manera similar, puede suponerse que tampoco se refería a ella misma cuando llamó la atención sobre el comportamiento en el extracto 15.

Extracto 15

Docente: A ver, desde ayer que no *estamos* demasiado bien en este curso, así que *nos vamos* a calmar.

(Clase filmada – 29/11)

Puede suponerse que el uso de la primera persona del plural por parte de la docente, aún cuando su significado no es literal, buscó crear y mantener una identificación común con los niños. Sin embargo, esta identificación no fue estática ni permanente, sino que se negoció tal como lo evidencia el siguiente extracto.

Extracto 16

Docente: *Vamos* a hacer un pequeño... Sólo durante mi hora, nada más, después con la seño se vuelven a cambiar

José: No, no, yo me quedo acá.

Docente: *Vamos* a hacer un pequeño cambio de lugares. Pequeño. No, pequeño *lo hago yo*, no es que los dejen sentarse dónde quieran.

(Clase filmada – 29/11)

Parece que la docente tenía la intención, en principio, de generar una identificación común a través del uso de la primera persona del plural (“*Vamos* a hacer un pequeño...”). Sin embargo, cuando José pretendió decidir dónde sentarse, la docente marcó una diferenciación entre ella y los niños, pasando del uso de la primera persona del plural a la primera persona del singular (“*lo hago yo*”) y reafirmando así su poder.

Los extractos hasta aquí presentados muestran cómo la identificación de los niños como parte del *todos* fue en ocasiones rechazada. A su vez, los niños generaron otros agrupamientos que no permitieron la identificación de todos. Por ejemplo, en el extracto 9, José categorizó a los presentes como varones o mujeres. Esta categorización binaria supone que los niños se reconocerían como pertenecientes a uno u otro grupo y a la vez, que no existiría ninguna otra identificación de género.

Extracto 9

José: Profe, profe, ¿jugamos después *varones contra mujeres*?

D: Ahora podemos jugar.

(Clase filmada – 15/11)

Los niños se identificaron entonces grupalmente como *todos* en algunas ocasiones pero en otras ese *todos* se rompió. Además, a veces generaron otros tipos de agrupamiento que manifestaron identificaciones comunes con unos y diferenciaciones con otros. Según el tipo de agrupamiento estas identificaciones y diferenciaciones cambiaron. Por lo tanto, un mismo niño pudo haberse identificado con otro(s) en algunas ocasiones y diferenciado en otras.

También los trabajos escritos de los niños revelan el carácter dinámico de sus identificaciones. Encontré cinco tareas en las carpetas y una más expuesta en el aula en las

cuales la docente les pidió que escriban sobre sí mismos. Estas tareas no siempre requirieron que los niños brindaran el mismo tipo de información pero ciertos tópicos, tales como el nombre, la edad, el lugar de procedencia, el color de cabello y el color de ojos, se repitieron. En el siguiente extracto transcribo estas tareas y ofrezco una traducción de ellas en el anexo V.

Extracto 17. Tareas 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

<p>Tarea 1 Name: Surname: Course: School: Year: Teacher:</p>																					
<p>Tarea 2 What's your name? How old are you? Where are you from?</p>																					
<p>Tarea 3 Read and colour</p> <p>A I've got brown hair and brown eyes. B I've got blue hair and black eyes. C I've got purple hair and red eyes.</p> <p>Read and complete the chart</p> <p>A My name's Monica. I'm 12. I'm from Mar del Plata. My favourite color is green. My lucky number is 2. I've got brown hair and black eyes. B My name's Tomás. I'm 11. I'm from Buenos Aires. My favourite colour is blue. My lucky number is 5. I've got black hair and green eyes.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Name</th> <th style="padding: 5px;">Age</th> <th style="padding: 5px;">City</th> <th style="padding: 5px;">Colour</th> <th style="padding: 5px;">Number</th> <th style="padding: 5px;">Eyes</th> <th style="padding: 5px;">Hair</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>About you</p> <p>My name's I'm I'm from My favourite colour is My lucky number is I've got eyes and hair.</p>	Name	Age	City	Colour	Number	Eyes	Hair														
Name	Age	City	Colour	Number	Eyes	Hair															
<p>Tarea 4</p>																					

Read and answer

Hello. My name's Ronald. I'm 11 years old and I'm from Mar del Plata. I've got black hair and brown eyes. My favourite school subject is art. My favourite music is hip hop and my favourite football team is Newel's.

Name:	Eyes:
Age:	Favourite subject:
City:	Favourite music:
Hair:	Favourite football team:

Write about you

My name's

I'm.....

I'm from.....

I've got hair and eyes.

My favourite subject is

My favourite music is

My favourite football team is

Tarea 5

Read and complete the chart

Helen is 12 years old and she's from Uruguay. She's at n° 43 school. She's got blue eyes and black hair. She's wearing a black sweater, blue jeans and black shoes. She's got two dogs and four cats.

Name:	Eyes:
Age:	Hair:
Country:	Clothes:
School:	Pets:

Complete about you

My name's I'myears old. I'm from My school isI've got eyes and hair. I've got pets

Answer yes/no about you

Have you got a dog? Have you got a cat? Is your hair blue? Are your eyes brown? Is your name Julián?
Tarea 6 My name'sI'mI'm from My favourite colour isI've got a....

Se observa que varios niños se describieron a sí mismos de diferentes maneras, especialmente con respecto a ciertos ítems, a lo largo de estas tareas. El siguiente cuadro expresa la cantidad de niños que respondieron de igual manera y la cantidad de niños que variaron su respuesta para cada ítem a lo largo de las tareas. También se muestra la cantidad de niños para quienes no se pudo establecer si sus respuestas variaron o no ya que no completaron más de una tarea. En la columna izquierda del cuadro se encuentran los ítems sobre los cuales los niños escribieron. Las siguientes columnas expresan las cantidades.¹²

Cuadro 1

	Cantidad de niños que respondieron de igual manera	Cantidad de niños que respondieron de maneras distintas	Cantidad de niños para quienes no fue posible establecerlo.
Nombre	8	2	1
Edad	2	6	3
Procedencia	4	4	3

¹² Con respecto a la cuantificación en la investigación cualitativa, cabe repetir lo ya manifestado en el capítulo 4 sobre la observación de Maxwell (2002: 47) al respecto: “La afirmación de que un determinado fenómeno fue frecuente, típico o poco común en una situación específica en el momento en que fue observado (...) también está sujeta a amenazas a su validez descriptiva. Ésta es una cuestión para la que Becker (1970) ha propuesto el uso de lo que él denomina “cuasi-estadísticas” – simples conteos de cosas para respaldar afirmaciones que son implícitamente cuantitativas-. Lo que convierte esto en un problema de validez descriptiva es que no involucra *inferencias* estadísticas para un universo más amplio que el del fenómeno directamente estudiado, sino sólo la descripción numérica del objeto específico de estudio.” (énfasis del autor). La información cuantitativa está conceptualizada aquí de esta manera.

Color de ojos	2	2	7
Color de cabello	1	4	6
Color favorito	2	0	9
Mascotas	2	1	8
Escuela	4	0	7

Este cuadro evidencia, en primer lugar, una gran cantidad de niños que no completaron más de una vez información sobre un mismo ítem, en especial sobre el color de ojos, el color de cabello, el color favorito, las mascotas y la escuela. En cambio la mayoría efectivamente completó sobre el nombre, la edad y la procedencia. Estas diferencias pueden explicarse en parte porque estos suelen ser los ítems que más se repitieron y los que aparecieron primero en cada tarea (y por lo tanto quizás los que se completaron primero). Todos los niños que completaron más de una vez sobre la escuela lo hicieron de manera consistente. De la misma manera sucedió con los niños que brindaron información sobre su color favorito. La mayoría de los niños respondió de manera consistente sobre su nombre, mientras que dos niños escribieron sus nombres de maneras distintas. Con respecto a la edad, cuatro niños respondieron consistentemente y seis lo hicieron de maneras diversas. Aquí cabe aclarar que tres de ellos escribieron un número mayor en tareas posteriores a aquellas en las que escribieron un número menor, por lo que puede suponerse que cumplieron años. Sin embargo, otros tres escribieron un número menor posteriormente a un número mayor. Con respecto al color de ojos, dos niños mantuvieron sus respuestas e igual cantidad escribió respuestas distintas. Cuatro niños describieron su cabello de manera diferente mientras que uno sólo lo hizo de manera consistente. Finalmente, en relación a la procedencia, cuatro niños mantuvieron sus respuestas mientras que otros cuatro las variaron.

En algunos casos ha sido frecuente que los niños mantuvieran sus identificaciones. En otros casos, sin embargo, los niños se describieron de maneras distintas, aún con respecto a cuestiones aparentemente objetivas como la edad. A continuación analizo en detalle los casos de Jorge y de Julián a modo de ejemplo.

Julián completó las cinco tareas en la carpeta en las cuales debía escribir sobre sí mismo. No se encontró la sexta tarea, su texto no estaba expuesto en el aula. En los trabajos 1, 2, 3, 4 y 5 de Julián en el extracto 18 se observa que el niño respondió de tres maneras distintas

sobre su lugar de origen. En los trabajos 1 y 2 responde “I’m from La Plata”. En los trabajos 3 y 4 escribe “I’m from Buenos Aires” y en el 5, “I’m from Argentina”.

Extracto 18. Trabajos 1, 2, 3, 4 y 5. Carpeta de Julián.¹³

<p>Dominguez J. Esteban</p>	<p>NAME: MY NAME IS JULIÁN. SURNAME: MY SURNAME IS DOMINGUEZ. CURSE: 5°C SCHOOL: EP 175 YEAR: 2013 TEACHER: ELENA</p>
<p>1</p>	
<p>Julián Esteban</p>	<p>TODAY IS FRIDAY 1ST MARCH ¿WHAT’S YOUR NAME? I’M JULIÁN HOW OLD ARE YOU? I’M ELEVEN WHERE ORE YOU FROM? I’M FROM LA PLATA</p>

¹³ Debido a una cuestión de claridad y espacio transcribo aquí los trabajos de Julián y de Jorge. Adjunto los trabajos originales en el anexo IV.

2

(3) about you

My name's Julián. I'm 11. I'm from Buenos Aires. My favorite color is red. My luck number is 8 I've got brown and green eyes and yellow and brown hair.

3

WRITE ABOUT YOU: MY FAVORITE SUBJECT IS: MATEMATICA

MY NAME'S JULIÁN MY FAVORITE MUSIC IS: ROCK AND ROLL

I'M: 11 YEARS OLD MY FAVORITE FOOTBALL IS: BOCA

I'M FROM: BUENOS AIRES

I'VE GOT: YELLOW HAIR AND BROWN AND GREEN EYES

4

COMPLETE ABOUT YOU

MY NAME'S JULIÁN. I'M 11 YEARS OLD. I'M FROM ARGENTINA. MY SCHOOL IS Nº 175. I'VE GOT BROWN AND GREEN EYES AND YELLOW HAIR. I'VE GOT PETS: I HAD ONE DOG AND I HAD ONE RABBIT

5

Con respecto a su lugar de origen, Julián se identificó en los trabajos 1 y 2 con una ciudad, en los trabajos 3 y 4 con una provincia y en el trabajo 5 con un país. Estas diversas respuestas se relacionan en ocasiones con los textos precedentes, brindados por la docente (extracto 17). En la tarea 3 (extracto 17, Tarea 3), la docente brindó un texto sobre Mónica,

oriunda de Mar del Plata y otro texto sobre Tomás, de Buenos Aires (evidencia en bastardilla).

Extracto 17. Tarea 3

Read and colour

A I've got brown hair and brown eyes.

B I've got blue hair and black eyes.

C I've got purple hair and red eyes.

Read and complete the chart

A My name's Monica. I'm 12. *I'm from Mar del Plata.* My favourite color is green. My lucky number is 2. I've got brown hair and black eyes.

B My name's Tomás. I'm 11. *I'm from Buenos Aires.* My favourite colour is blue. My lucky number is 5. I've got black hair and green eyes.

Name	Age	City	Colour	Number	Eyes	Hair

About you

My name's I'm I'm from My favourite colour is
My lucky number is I've got eyes and hair.

En la tarea 4 (extracto 17, tarea 4), la docente brindó un texto sobre otro niño, Ronald, también oriundo de Mar del Plata (en bastardilla en el extracto).

Extracto 17. Tarea 4

Read and answer

Hello. My name's Ronald. I'm 11 years old and *I'm from Mar del Plata.* I've got black hair and brown eyes. My favourite school subject is art. My favourite music is hip hop and my favourite football team is Newel's.

Name:	Eyes:
Age:	Favourite subject:

City:	Favourite music:
Hair:	Favourite football team:

Write about you

My name's

I'm.....

I'm from.....

I've got hair and eyes.

My favourite subject is

My favourite music is

My favourite football team is

En ambas tareas, Julián escribió “I’m from Buenos Aires” (extracto 18, trabajos 3 y 4). Parece que en la tarea 3, Julián se identificó con Tomás, oriundo de Buenos Aires, más que con Mónica, oriunda de Mar del Plata. Luego, en la tarea 4, al volverse a encontrar con un personaje de Mar del Plata, repitió la identificación con Buenos Aires. Pareciera que, al leer los textos, Julián se identificó y formó un *nosotros* con el personaje de Buenos Aires, opuesto al *otro* de Mar del Plata: “I’m from Buenos Aires” (extracto 18, trabajos 3 y 4).

De manera similar, la respuesta de Julián en el trabajo 5: “I’m from Argentina” (extracto 18, trabajo 5,) parece vincularse con el texto precedente, que trata de una niña de Uruguay (extracto 17, tarea 5) (evidencia en bastardilla). Podría decirse que, al leer en el texto provisto por la docente una referencia a un país, Julián también se refirió a nivel nacional en su respuesta, identificándose con los argentinos como opuestos en este caso a los uruguayos.

Extracto 17. Tarea 5

Read and complete the chart

Helen is 12 years old and *she's from Uruguay*. She's at nº 43 school. She's got blue eyes and black hair. She's wearing a black sweater, blue jeans and black shoes. She's got two dogs and four cats.

Name:	Eyes:
Age:	Hair:
Country:	Clothes:
School:	Pets:

Complete about you

My name's I'myears old. I'm from My school isI've got eyes and hair. I've got pets

Answer yes/no about you

- f) Have you got a dog?
- g) Have you got a cat?
- h) Is your hair blue?
- i) Are your eyes brown?
- j) Is your name Julián?

Estos ejemplos extraídos de la carpeta de Julián (extracto 18) dan cuenta de la negociación identitaria que tuvo lugar en los trabajos escritos de los niños. La relación de las respuestas de Julián con los textos precedentes provistos por la docente habla de la negociación que el niño estableció con los textos al expresar su identificación con el lugar de origen. Estas respuestas también informan acerca del carácter dinámico de las identificaciones. Julián no expresó siempre la misma identificación, sino que desarrolló “estrategias identitarias” (Cuche, 2002:118) según el contexto que incluye al *otro* con quien estaba negociando. Julián definió sus identificaciones en cada caso en relación a la diferencia con el *otro*, a la marcación de *fronteras* (Hall, 2003). Si el *otro* era uruguayo, él se definió como argentino. Si el *otro* era de Mar del Plata, Julián se definió como oriundo de Buenos Aires.

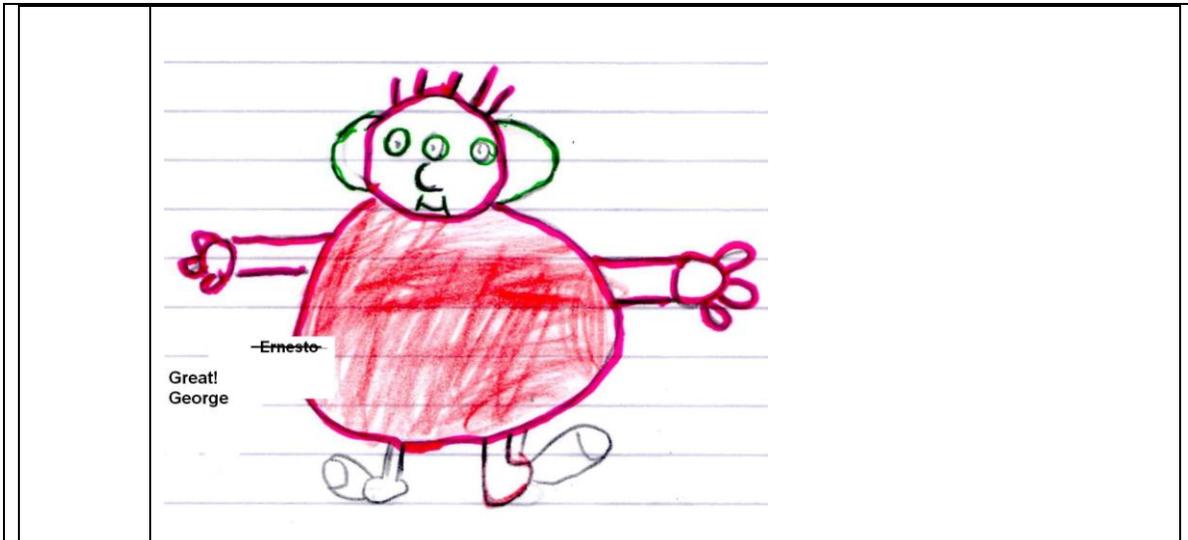
También los trabajos de Jorge revelan el carácter dinámico, múltiple y negociado de las identidades. A lo largo de diferentes tareas en la carpeta, Jorge escribió su nombre de tres maneras distintas: Jorge (extracto 19, trabajo 1), George (extracto 19, trabajos 3 y 4) y Tomi (extracto 19, trabajos 1 y 2). Según pude reconstruir a partir de la carpeta del niño, la entrevista con él y la lista de la docente, su nombre completo es Jorge Tomás Gómez. Puede suponerse que “Tomi” en los trabajos 1 y 2 (extracto 19) es el apócope de Tomás. En el trabajo 3 (extracto 19) el niño escribió “George” -forma en inglés de *Jorge*- y también lo

hizo la docente al calificar su trabajo¹⁴. También en el trabajo 4 (extracto 19) escribió su nombre de esa manera.

Extracto 19. Trabajos 1, 2,3 y 4. Carpeta de Jorge

1	NAME: JORGE SURNAME: TOMI COURSE: 5°C SCHOOL: EP 175 YEAR: 2013 TEACHER: ELENA
1	
2 Tomi 2	Today is Friday 1 ST March Whats your name? I m Jorge How old are you? I m 12 años Where are you from I m fron La Plata
2	
George 11	MAY 16 TH DICTATION

¹⁴ En este trabajo también se observa otro nombre: Ernesto, que está tachado. El nombre corresponde a un niño de la clase. “Ernesto” está escrito con tinta azul, la que utilizó Jorge en su trabajo y está tachado con tinta negra, la que utilizó la docente para calificar su trabajo. Puede suponerse que Jorge nombró al personaje del dibujo como su compañero, quizás a modo de broma y que la docente, al tacharlo, sanciona dicha broma.



3



MY NAME'S GEORGE
 I'M 13 I'M FREM
 LA PLATA
 MY FAVORITE COLUR IS
 I'VE GOT 1 dog, OLIVERIO
 I'VE got 3 COTS
 MY FAVORITE MUSICS
 RREQUETON

4

En el siguiente extracto transcribo parte de la entrevista realizada a Jorge en la cual da cuenta de los diversos nombres en su carpeta.

Extracto 20. Entrevista a Jorge

1 Yo: ¿Cómo te llamás?

2 Él: *Jorge*.
3 Yo: ¿En dónde te dicen así?
4 Él: *En todos lados*.
5 Yo: ¿En la escuela, en tu casa?
6 Él: Sí, Jorge. *También me dicen Terminator desde chiquito*. Porque
7 cuando era chiquito mi hermano no quería jugar conmigo entonces yo
8 le di un palazo 8acá (señala la nuca) y le corté acá (señala la frente).
9 Yo: ¿En dónde te dicen así?
10 Él: En mi familia.
11 Yo: ¿Acá (mostrándole una hoja suya) pusiste Tomi ¿No?
12 Él: *Sí, porque yo me llamo Jorge Tomás*.
13 Yo: ¿Y acá? (mostrándole otra hoja, en la que escribió “George”).
14 Él: *Ese es mi nombre en inglés*.
15 Yo: ¿Quién te lo enseñó?
16 Él: Elena.
17 Yo ¿Por qué?
18 Él: ... Yo le pregunté cómo se decía mi nombre en inglés y ella lo
19 escribió en una hoja y después en el pizarrón.
20 Yo: ¿Y cómo sabías que tu nombre se podía decir distinto en inglés?
21 Él: No sé.

Al preguntársele por su nombre, el niño se identificó como Jorge y dijo ser llamado así en todos los ámbitos (líneas 1-4) (evidencia en bastardilla). Explicó haber escrito “Tomi” (extracto 19, trabajos 1 y 2) por llamarse Jorge Tomás (línea 12) (evidencia en bastardilla). Con respecto a “George”, dijo “Ese es mi nombre en inglés” (línea 14) (evidencia en bastardilla) y contó que la docente lo escribió como respuesta a su pregunta sobre su nombre en inglés (líneas 16-19). El niño se refirió a las tres maneras de nombrarse encontradas en su carpeta y además reveló otro nombre: Terminator (línea 6) (evidencia en bastardilla). Según dijo, lo llamaban de esa manera los miembros de su familia a partir de una anécdota (líneas 6-10).

Los trabajos y la entrevista a Jorge revelan lo múltiple de sus identificaciones y su vinculación a los diversos roles del niño. Si bien lo llamaban Jorge “en todos lados” (extracto 20), Terminator parece ser una identificación ligada a lo familiar y George un nombre relacionado a la clase de inglés. Al igual que Julián con respecto a su origen (extracto 18), Jorge puso en juego “estrategias identitarias” (Cuche, 2002:118). Según el

contexto, que incluye el rol de Jorge y su relación con *otros*, el niño utilizó distintos nombres.

Las identificaciones que los niños manifestaron tanto en sus trabajos escritos como en interacciones en clase fueron dinámicas y múltiples. Los niños pusieron de manifiesto “estrategias identitarias” (Cuche, 2002:118) que los vincularon con unos y los diferenciaron de otros. Estas identificaciones, lejos de permanecer estáticas, variaron según el contexto.

4. Los niños construyeron y negociaron sus identidades alrededor del género, la apariencia física y rasgos de la personalidad.

En su análisis de las interacciones entre niños en la escuela, Heras et al. (2005) observan que los aspectos que son tenidos en cuenta al nombrarse a sí mismo y a los otros son el aspecto físico, el género, la condición socioeconómica y la pertenencia a grupos. En el caso de esta investigación, he encontrado referencias al aspecto físico, algunas de ellas tensas y otras armoniosas. Entiendo como interacciones tensas aquellas en las cuales se manifiestan conflictos entre los interlocutores. Las interacciones armoniosas, por el contrario, son aquellas en las cuales se manifiestan alianzas y las indefinidas no comunican ni alianzas ni conflictos. Por ejemplo, en el extracto 21 se transcribe una interacción tensa en la cual se hizo referencia a un aspecto físico. En el extracto 7, en cambio, la referencia al aspecto físico fue armoniosa.

Extracto 21

(Karina y José estaban de pie mirando el libro. La docente les pide que se sienten. Karina se sienta y toma del guardapolvo a José).

José: Pará.

Karina: Bueno.

José: *Fea*

Karina: ¿Y vos?

(Clase filmada – 15/11)

Extracto 7

Ernesto: (inaudible) vos, *Flaco escopeta*.

Johnny (*rie*): Flaco escopeta.

(Clase filmada – 8/11)

Se observan en los extractos dos referencias al género, ambas de parte de José, también con diferentes intencionalidades. La interacción en el extracto 22 es tensa mientras que aquella en el extracto 9 es indefinida.

Extracto 22

José: Salí, *maricón*.
(Clase filmada – 8/11)

Extracto 9

José: Profe, profe, *¿jugamos después* varones contra mujeres?
Docente: Ahora podemos jugar.
(Clase filmada – 15/11)

Sin embargo, a diferencia de los resultados que presentan Heras et al. (2005), en esta investigación no se registraron ejemplos de referencia a la condición socioeconómica. En cambio sí han ocurrido interacciones que hacen referencia a aspectos de la personalidad, muchas veces en forma de insulto. En el extracto 23 Ernesto nombró a José como mentiroso.

Extracto 23

(Ernesto había acertado la adivinanza de la docente).

José: Ah, seño, profe? Yo te dije snake, ve'?? A mí nunca me dice nada.
Ernesto: *Mentiroso* que sos.
José: Si dije snake, dije víbora, snake.
(Clase filmada – 15/11)

En otra ocasión (extracto 8), Johnny llamó “boludo” a un compañero.

Extracto 8

Johnny: Pará, *boludo*.
(Clase filmada – 29/11)

Karina se refirió a un compañero como “asqueroso” en el extracto 24.

Extracto 24

Karina: ¡qué *asqueroso* que sos!
(Clase filmada – 29/11)

Finalmente, José se defendió de la acusación de Alejandro acusándolo a su vez de “bolacero”.

Extracto 25

Alejandro: Señor, José miró.
José: No miré, *bolacero*.
(Clase filmada – 6/12)

El género, el aspecto físico y aspectos de la personalidad fueron para estos niños tópicos importantes para la construcción y negociación de las identidades. Se observan más interacciones referidas a la personalidad que al género o al aspecto físico. Quizás esto indique que la personalidad fue el factor más importante de construcción de la alteridad –y por lo tanto de la propia identidad- para estos niños. A su vez esto puede significar que el género y el aspecto físico no fueron para ellos aspectos que los diferenciaron de manera problemática.

Ciertos rasgos físicos y el género actúan como factores de construcción de la alteridad –en relación a lo grupal- en nuestra sociedad. Algunos rasgos físicos, como el color de la piel, han sido utilizados en la definición de los *otros* a través, por ejemplo, de la delimitación de razas (Wade, 2000). Históricamente, las personas hemos sido caracterizadas como varones o mujeres y quien no se adecúa a esa norma es señalado como desviante (Butler, 2004). Estas diferencias son diferencias grupales, marcan la frontera entre un *nosotros* y un *ellos*. Las diferencias de personalidad son, al contrario, individuales. El hecho de que la mayoría de las referencias que realizaron los niños fuera con respecto a aspectos de la personalidad refuerza la idea expresada en la proposición 1 de que los niños mantuvieron una identificación común como grupo. Las diferencias ocurrieron al interior de ese grupo.

5. La construcción y negociación de las identidades ocurrieron en lucha.

Al nombrar a otros de determinada manera los niños se posicionaron y posicionaron a los demás. Pareciera que el género, la personalidad y el aspecto físico fueron para estos niños

factores de construcción de la alteridad. Los niños pueden haberse diferenciado en muchos aspectos pero parece que las diferencias que pueden haber tenido en cuanto a estos tópicos fueron las más importantes. Según estos extractos, el *otro* fue definido por los niños como “maricón” (extracto 22), “fea” (extracto 21), “flaco escopeta” (extracto 7), “mentiroso” (extracto 23) o “bolacero” (extracto 25), “boludo” (extracto 8) y “asqueroso” (extracto 24). Si se asume que la identidad se articula en relación a la diferencia (Hall, 2003), la definición del *otro* define también a uno mismo. Los niños se presentaron a sí mismos entonces como varones y mujeres, los varones no maricones; lindos; ni mentirosos, ni asquerosos, ni boludos.

Si bien los niños construyeron una identificación común que los incluía a todos, esa inclusión parece haber sido negociada constantemente. Los niños se definieron de determinadas maneras y quienes no se adecuaron a esas definiciones fueron señalados como desviantes.

Los niños negociaron su identificación como parte del grupo pero además también negociaron su lugar dentro de él. Al nombrar a otro de determinada manera, el enunciante situó a ese otro en determinado lugar y a la vez se situó a sí mismo. Por ejemplo en el extracto 23 Ernesto nombró a José como “mentiroso” y a la vez reafirmó su lugar como el ganador de la adivinanza. En el extracto 21 José llamó “fea” a Karina. Ni José ni Karina permanecieron pasivos ante las acusaciones de sus compañeros. En el extracto 23 José reafirmó que él había dicho la palabra “snake” y por lo tanto disputó el lugar de ganador de la adivinanza a Ernesto. En el extracto 21, Karina no desmintió las palabras de José pero le devolvió la caracterización: “¿Y vos?”. De esta manera, evitó que José se situara como “bello” y por lo tanto en un lugar de ventaja con respecto a ella.

Extracto 23

(Ernesto había acertado la adivinanza de la docente).

José: Ah, seño, profe? Yo te dije snake [víbora], ve'? A mí nunca me dice nada.

Ernesto: *Mentiroso* que sos.

José: Si dije snake [víbora], dije víbora, snake [víbora].

(Clase filmada – 15/11)

Extracto 21

(Karina y José estaban de pie mirando el libro. La docente les pide que se sienten. Karina se sienta y toma del guardapolvo a José).

José: Pará.

Karina: Bueno.

José: *Fea*

Karina: ¿*Y vos?*

(Clase filmada – 15/11)

Estos extractos muestran que los niños negociaron sus identidades de manera constante y dinámica. Los niños nombraron a otros y fueron nombrados de diversas maneras, posicionándose y posicionando a los otros en distintos lugares. Estos posicionamientos no permanecieron estáticos, sino que se renovaron cada vez. Dado el carácter tenso de las interacciones, estos extractos también evidencian que esta negociación se efectuó en lucha.

5.3. Resumen de los resultados

El análisis revela que los niños construyeron y negociaron identificaciones grupales comunes a través del discurso. En ocasiones se refirieron al grupo como *todos* e hicieron referencia a artefactos culturales asumiendo algo compartido. Las identificaciones comunes que los niños generaron se vincularon con frecuencia al hecho de que eran niños. Sin embargo, algunas de sus identificaciones parecen haber excedido lo generacional. En otras ocasiones, los niños no se identificaron grupalmente sino que manifestaron diferenciaciones.

Las identificaciones que los niños manifestaron fueron múltiples y dinámicas. Los niños se describieron a sí mismos de diferentes maneras en distintas situaciones. Ni las identificaciones comunes ni las diferenciaciones que establecieron permanecieron estáticas. Si bien a veces los niños se identificaron como *todos*, otras veces generaron otros tipos de agrupamientos que los dividieron entre varones y mujeres, por ejemplo. Además, algunos niños en ciertas ocasiones se negaron a ser parte del *todos*. Un mismo niño pudo, por lo tanto, haberse identificado con alguien en ciertas ocasiones y haberse diferenciado en otras.

Los niños negociaron ciertas identidades alrededor de los aspectos de género, apariencia física y personalidad. A través de estos aspectos los niños negociaron la definición del *todos*: se definieron como varones y mujeres, los varones no maricones; lindos; ni mentirosos, ni asquerosos, ni boludos. A su vez, los niños negociaron su lugar en el grupo. Para pertenecer, para no ser *outsider* y para posicionarse de una manera favorable ante los demás hubo que ajustarse a las normas. La individualidad de cada uno no siempre se ajustó a las normas. Los niños no parecieron negar quienes eran sino que negociaron cómo sus identidades fueron percibidas y categorizadas. Parecían saber en qué momentos y antes quiénes podían expresar qué sin riesgos de ser señalados como desviantes. Supieron con quiénes podían dialogar para negociar sus identidades como dignas de reconocimiento. El carácter tenso de las interacciones mediante las cuales se produjeron estas negociaciones evidencia que se trata de un proceso que ocurrió en lucha.

5.4. Conclusión

Este capítulo ha sido dedicado a presentar los resultados de esta investigación. Comencé con una recapitulación de cuestiones centrales a la investigación: el carácter dinámico de las identidades, los procesos de construcción y negociación identitarios y los mecanismos de construcción de la alteridad. Los resultados han sido organizados en proposiciones que pretenden responder de forma integrada a la pregunta de investigación. Al presentar los resultados, consideré aspectos clave en relación a la construcción y negociación de identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria en este contexto, comparando y contrastando estos resultados con los de otras investigaciones.

En el siguiente capítulo ofrezco las conclusiones de esta investigación.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1. Introducción

Presento a continuación las conclusiones de esta investigación. Comienzo recapitulando cuestiones clave vinculadas a los antecedentes, el marco teórico, los objetivos y la metodología de investigación de esta tesis. Luego retomo los resultados de este estudio y muestro cómo éstos responden a la pregunta de investigación: ¿Cómo se construyen y se negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria? Finalmente, exploro los aportes de este estudio al campo y ofrezco algunas observaciones finales.

6.2. Recapitulando cuestiones clave

En esta tesis me he propuesto aportar al conocimiento sobre las identidades culturales en la clase de inglés, procurando contribuir a la investigación de las experiencias de las personas con respecto al dominio lingüístico del inglés. Como señala Porto (2013), si bien se han realizado aportes en este sentido desde otras comunidades, especialmente de África y Asia, la perspectiva latinoamericana no está lo suficientemente representada en las publicaciones académicas. Las investigaciones relevadas en esta tesis, relacionadas con la respuesta de los estudiantes a la dominación que puede suponer la enseñanza del inglés en ciertos contextos y a la negociación de las identidades al comunicarse en inglés como lengua extranjera, se han realizado en el exterior (Canagarajah, 1993; Nogami, 2010). Si bien la extensión del inglés como lengua de comunicación internacional es un fenómeno global, nuestro contexto local es particular. Nuestra historia regional de colonización –con sus consecuencias relativas a la discriminación aún vigentes (Thisted et al., 2007), la tradición de nuestro sistema educativo, las relaciones pasadas y presentes de nuestra nación con las potencias angloparlantes y el desarrollo de la enseñanza del inglés en el país –entre otros factores– hacen que el contexto donde llevé a cabo mi investigación sea distinto a aquellos en los cuales se desarrollaron las investigaciones citadas.

Asimismo, los sujetos de las investigaciones relevadas en el ámbito específico de la clase de inglés son adultos o jóvenes –con la excepción del estudio de Oral (2013). Las investigaciones nacionales relevadas que toman como sujetos de su investigación a niños no se focalizan en la clase de lengua inglesa. En la presente investigación me he propuesto aportar también en ese sentido.

El objetivo de esta tesis ha sido –como he consignado en el capítulo 4- conocer sobre las identidades culturales que niños de escuela primaria construyen y negocian en la clase de inglés en un 5to grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata. Para responder a ello me he propuesto revelar de qué modos las identidades culturales de los niños se manifiestan en la clase de inglés y describir y analizar las maneras en que dichas identidades se construyen y se negocian con otros en este contexto específico.

Desde el marco teórico de esta tesis se conciben las aulas como espacios interculturales, en el sentido de encuentro entre diversas expresiones culturales. El marco teórico nos informa también sobre las culturas como dinámicas y heterogéneas (García Castaño y Granados Martínez, 1999) así también como sobre el carácter múltiple (Cavalli et al., 2009; Atkinson, 1999), dinámico y siempre inacabado (Wade, 2000; Hall, 2003) de las identidades y su articulación en relación a la marcación de *fronteras* (Hall, 2003). Desde esta perspectiva, la identidad cultural se entiende como parte de la identidad social, como un modo de distinguir un *nosotros* de un *ellos* que se sostiene en la diferencia cultural. Según el enfoque post colonialista, esta distinción no es binaria, sino que existe un tercer espacio, que es múltiple e híbrido y permite a los sujetos post coloniales ir más allá de la bipolaridad dominador-dominado (Bhabha, 1994).

El diseño de la investigación responde al marco teórico de diversas maneras. Dada la complejidad y multiplicidad de las identidades culturales tal como son entendidas desde este marco teórico, y teniendo también en cuenta el modo en el que se formularon el problema y los objetivos de la investigación, esta tesis requirió de una metodología cualitativa, con aspectos del enfoque etnográfico. Se llevó a cabo un estudio de caso en el cual los sujetos de la investigación no fueron definidos a priori en términos culturales,

étnicos o nacionales como es el caso en otras investigaciones (por ejemplo Canagarajah, 1993; Nogami, 2010; Despagne, 2013). Además, como mencioné anteriormente, teniendo en cuenta que las identidades son construcciones siempre inacabadas, dinámicas y complejas (Wade, 2000; Hall, 2003), que se articulan en relación a la diferencia y la marcación de *fronteras* (Hall, 2003), la comprensión sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales de los niños requirió, por un lado, del análisis de los modos en que expresaron diversos aspectos de las mismas y, por otro lado, también demandó indagar en los modos en que se nombraron a sí mismos y a los demás. A tal fin, empleé observaciones de clase, grabaciones de clase, recolección de trabajos escritos de los niños y una entrevista diferida como instrumentos de recolección de datos. Con respecto al análisis, se analizaron separadamente los datos obtenidos a través de la observación participante y las grabaciones de clases por un lado y, por el otro, las carpetas de los niños. En ambos casos la manera en que los niños se describieron a sí mismos y a los demás fue un eje de análisis. En el caso de las observaciones y grabaciones de clases también se consideraron las referencias a artefactos culturales. El análisis de las conversaciones informales con la docente aportó a su vez a los resultados. De manera similar, el análisis de la entrevista en profundidad reveló cuestiones que resultaban poco claras en el análisis de las carpetas de los niños. Una vez analizados los datos separadamente, se los vinculó para obtener una visión holística.

6.3. Principales resultados de esta tesis

Retomo a continuación aspectos centrales de los resultados de esta investigación - presentados en el capítulo 5- para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo se construyen y se negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria? Reitero la lista de los enunciados proposicionales presentados en el capítulo 5 para luego desarrollarlos y vincularlos.

1. Los niños negociaron identificaciones culturales comunes más que diferenciaciones.

2. Las identificaciones comunes que construyeron y negociaron los niños se relacionaron principalmente con su condición de niños.
3. Las identificaciones de los niños –en común con otros o diferenciándose- fueron dinámicas
4. Los niños construyeron y negociaron sus identidades alrededor del género, la apariencia física y rasgos de la personalidad.
5. La construcción y negociación de las identidades ocurrieron en lucha.

El enunciado proposicional 1 significa que, mediante el discurso, los niños construyeron y negociaron identificaciones comunes más que diferenciaciones. El análisis ha revelado la construcción constante de identificaciones comunes por parte de los niños a través de pronombres y referencias a artefactos culturales tales como películas, series televisivas, leyendas y obras musicales. La mención de dichos artefactos culturales para bromear dio cuenta de algo compartido por los niños ya que, de otra manera, las bromas no se hubieran entendido. Al bromear, los niños negociaron con sus compañeros identificaciones culturales comunes. Las respuestas de risas o sonrisas a dichas bromas evidenciaron que la negociación fue exitosa.

Si bien los niños construyeron identificaciones comunes constantemente, también marcaron diferenciaciones en ciertas ocasiones. Estas diferenciaciones no parecieron ser individuales sino que evidenciaron la construcción de un *nosotros* y un *ustedes/ellos*.

El enunciado proposicional 2 se refiere a que las construcciones identitarias comunes de los niños se han relacionado principalmente con lo generacional, con el hecho de que eran niños. Evidencia de ello son las referencias a series televisivas, canciones y películas destinadas a niños. Sin embargo, cabe mencionar que la identificación común ligada a lo generacional fue cuestionada en ocasiones por los niños. Además, los niños manifestaron algunas identificaciones que excedieron las barreras etarias, y que podían ser compartidas con otras generaciones. Entonces, las identificaciones comunes construidas y negociadas

por los niños se han vinculado a lo infantil pero, a su vez, lo infantil no pudo ser definido en forma precisa.

El enunciado proposicional 3 hace referencia al carácter dinámico de las identificaciones de los niños. Durante las clases observadas, tanto la construcción de lo común como la construcción de la diferencia han sido dinámicas y han variado de acuerdo a la situación. En algunas ocasiones los niños han generado y aceptado una identificación grupal común que incluyó a todos y, en otras ocasiones, ciertos niños han rechazado esa misma identificación. Además, en otras oportunidades, los niños han construido agrupamientos binarios que no permitieron la identificación de todos.

También los trabajos escritos de los niños han revelado el carácter dinámico de sus identificaciones. Ha sido frecuente que un número significativo de niños describieran de diferentes maneras, a lo largo de distintas tareas, ciertos aspectos de sus identidades, tales como el nombre, la edad, la procedencia y el color de cabello y ojos. Con respecto a la escuela y al color favorito, sin embargo, las respuestas de los niños han sido consistentes.

El análisis ha mostrado que las diferencias en el modo de describirse de los niños fueron resultado de “estrategias identitarias” (Cuche, 2002:118) vinculadas al contexto, el rol de los niños y los *otros* con quienes negociaron sus identificaciones.

El enunciado proposicional 4 se refiere a que el género, la apariencia física y rasgos de la personalidad fueron aspectos importantes alrededor de los cuales los niños construyeron y negociaron sus identidades, tanto para manifestar identificaciones comunes como para marcar diferenciaciones. El hecho de que la mayoría de las interacciones registradas se haya vinculado a aspectos de la personalidad quizás indique que la personalidad fue el factor más importante de construcción de la alteridad –y por lo tanto de la propia identidad– para estos niños. Teniendo en cuenta que diferencias en ciertos rasgos físicos y el género han sido factores a partir de los cuales se construyó históricamente la alteridad en nuestra sociedad, y que dichas diferencias son grupales, mientras que las diferencias de personalidad son individuales, puede suponerse que las diferenciaciones que los niños han

manifestado reforzaron la idea de una identificación grupal común al interior de la cual existían diferencias de personalidad.

Finalmente, el enunciado 5 se refiere a que la construcción y negociación de las identidades ocurrieron en lucha. Si bien los niños construyeron una identificación común que los incluyó a todos, esa inclusión pareció ser negociada constantemente. Los niños se definieron de determinadas maneras y quienes no se adecuaron a esas definiciones fueron señalados como desviantes. Los niños negociaron su identificación como parte del grupo pero además también negociaron su lugar dentro de él. Al nombrar a otro de determinada manera, los enunciantes situaron a ese otro en determinado lugar y a la vez se situaron a sí mismos. Estos posicionamientos no fueron estáticos, sino que se renovaron cada vez, evidenciando que las negociaciones que los niños efectuaron ocurrieron en lucha.

6.4. Aportes de esta investigación al campo

Considero que, con estos aportes, esta tesis contribuye al conocimiento sobre las identidades culturales en la clase de inglés, en el marco del señalamiento de Canagarajah (1995) sobre la importancia de indagar en los modos en que la hegemonía lingüística del inglés es experimentada en la vida cotidiana. Se trata de un aporte desde un contexto particular, diferente a aquellos en los cuales se desarrollaron las investigaciones en el campo del aprendizaje y enseñanza del inglés citadas en el capítulo 3. La contribución de esta tesis al campo también está dada por la elección de niños como sujetos de la investigación –mientras que la mayoría de las investigaciones citadas toman como sujetos de su investigación a adultos. Si bien los estudios realizados en el país relevados sí toman como sujetos de investigación a niños, no focalizan específicamente en la clase de inglés. La presente investigación se propuso aportar también en ese sentido.

6.5. Observaciones finales

Comencé esta tesis manifestando el propósito de aportar al conocimiento sobre las vivencias y experiencias de las personas con respecto al dominio lingüístico del inglés. Concluyo esta investigación con el deseo de que ésta sea una contribución de interés.

En tal sentido, quisiera hacer una observación final. También en el capítulo 1 hice referencia al contexto local en el cual se desarrolló esta investigación, con especial énfasis en la cuestión identitaria en la escuela. Destaqué la imposición cultural que supusieron el sistema educativo y la enseñanza del inglés en nuestro país inicialmente y las más recientes políticas de interculturalidad en la escuela en general y en la clase de inglés en particular. Señalé que, pese a que este cambio de perspectiva es significativo, no significa necesariamente la supresión de jerarquías culturales. Los resultados de esta investigación revelan que efectivamente los niños no aceptaron pasivamente las identificaciones propuestas por otros participantes, sino que las negociaron continuamente. Además, los niños construyeron una identificación común que los incluyó a todos. Sin embargo, esta inclusión también fue negociada. Para ser parte del *todos* propuesto por los niños, fue necesario ajustarse a las normas. A veces esas normas fueron las normas de clase, más explícitas y otras veces, se trató de normas implícitas sobre el *deber ser*. Quienes quebraron las normas fueron señalados como desviantes. La valoración de la diversidad parece residir entonces en el cuestionamiento de la norma.

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS

- Annamalai, E. (2005). Nation-building in a Globalised World: Language Choice and Education in India. En A. Lin y P. Martin (Eds.), *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education Policy and Practice* (pp. 21-38). Clevedon: Multilingual Matters.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture. *TESOL Quarterly*, 33, 625-654.
- Barabas, A. (2006). Notas sobre Multiculturalismo e Interculturalidad. *Diario de Campo*, 39, 13-19.
- Barboni, S., y Porto, M. (2011). Enseñanza de inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿Qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en curriculum de la escuela. En S. Barboni (Ed.), *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional: A los 200 años de la Revolución de Mayo* (pp. 13-68). La Plata: Ediciones Al Margen.
- Bartolomé, M. (2008). La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 33-49.
- Basabe, E. A. y Germani, M. P. (2014). *Growing critical: Hacia la lectura crítica a partir de la literatura en el Profesorado en Inglés*. (Artículo inédito). IV Jornadas Geise.
- Becker, H. (2008). *Outsiders*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz editores.
- Berry, J. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 361-371.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. México: FCE
- Bourdieu, P. (2006). La Objetivación participante. *Revista Apuntes de Investigación del CECYP*, 9(10), 87-101.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Beyond identity. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25(4), 429-439

Canagarajah, S. (1993). Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities on Students' Opposition to Reproduction Through ESOL. *Teasol Quarterly*, 27(4), 601-626.

Canagarajah, S. (1995). Review. *Language in Society*, 24, 590-594.

Canagarajah, S. (1999). On EFL Teachers, awareness and agency. *ELT Journal*. 53(3), 207-2014.

Canagarajah, S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. En B. Norton, y K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 116 - 137). Cambridge: CUP.

Canagarajah, S. (2008). The politics of English Language Teaching. En S. May, y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 213-227). Estados Unidos: Springer.

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., van de Ven, P. (2009). *Plurilingual and Intercultural Education as Project*. Council of Europe. Language Policy Division.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge.

Cuché, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Davies, B., y Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998) <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: Butterworth.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Despaigne, C. (2013). An investigation into identity, power and autonomous EFL learning among indigenous and minority students in post-secondary education: a Mexican study. University of Western Ontario, Canada. Tesis de doctorado. Disponible en: <http://ir.lib.uwo.ca/etd/1354/>.

Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Diez, M., Martínez, M., Thisted, S., y Villa, A. (2007). Jóvenes migrantes: orientaciones y prácticas desde una perspectiva intercultural. *Media revista*, 3,17-20.

- Diez, M.L. (2011). Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela. En G. Novaro (Comp.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de escolarización en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Elías, N. (2000). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Erez, M., y Gati, E. (2004). A Dynamic, Multi-Level Model of Culture: From the Micro Level of the Individual to the Macro Level of Global Culture. *Applied Psychology: An International Review*, 53(4), 583-598.
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. En J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fonet-Betancourt, F. Garcés, V. Quintanilla, y E. Ticona. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (pp. 51 – 70). Bolivia: Convenio Andrés Bello- Instituto Internacional de Integración.
- Fine, G. A., y Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing children. Participant observation with minors*. California: Sage publications.
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., y St. Pierre, E. (2007). Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25-32.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa
- García Castaño, F., y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. Nueva York: Basic Books.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Gómez Lobatón, J. C. (2012). Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse . *Colom. Applied Linguist. J.*, 14(1), 60-76.

- Gomm, R., Hammersley, M., y Foster, P. (Eds.) (2000). *Case Study Method*. Londres: Sage.
- Gordillo, G., y Hirsch, S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En G. Gordillo, y S. Hirsch (Comp.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (pp. 15 - 38). Buenos Aires: La Crujía.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Guiora, A. (2005). The Language Sciences - The Challenges Ahead. A Farewell Address. *Language Learning*, 55(2), 183–189.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall, y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hecht, C. (2011). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba”. En G. Novaro (Comp.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de escolarización en niños indígenas y migrantes* (pp. 45-63). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Heras Monner Sanz, A. I. (2002). Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso. *Scripta Ethnologica*, 24, 149-172.
- Heras, A.I., Guerrero, W.E. y Martínez, R.A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles educativos*, XXVII, 53-83.
- Hoare, Q., y Nowell Smith G. (1999). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Londres: ElecBook.
- Isava, L. M. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17(2), 439-452.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453-484.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Language Learning*, 55(2), 183–189.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2). Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1011-225120060002&lng=&nrm=

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279–300.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Londres: SAGE Publications.

Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. En A. M. Huberman, y M. Miles (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion*. California: Sage Publications Inc.

Neufeld, M.R. y Thisted, J. A. (Comps.) (1999), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

Nisbet, J. y Watt, J. (1984). Case study. En J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, y S. Goulding (Eds.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management* (pp. 79 – 92). Londres: Harper&Row.

Nogami, Y. (2010). The relation of identities, power and culture in Lingua Franca English: diaries of Japanese users of L2 English. *Applied Linguistics, Global and Local. Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics. 9-11 September 2010. University of Aberdeen*. Disponible en: http://martinedwardes.webplus.net/scitsiugnil/proceedings_10.pdf#page=57.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Londres: Longman/Pearson Education.

Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412–446.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina. Potencialidades y riesgos *Cuadernos Interculturales*, 6, 49-60

Novaro, G. (2011a). Niños y escuela. Saberes en tensión. En G. Batallán, y M. R. Neufeld (Coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 179-200). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Novaro, G. (2011b) Niños migrantes y escuela: ¿Identidades y saberes en disputa? En G. Novaro (Comp.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de escolarización en niños indígenas y migrantes* (pp. 179-203). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Olmos Alcaraz A. (2012). Cuando migrar se convierte en *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela.

Imagonautas 1(2) /2012, 62-85. Disponible en: http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/4.-_olmos.pdf.

Oral, Y. (2013). "The right things are what I expect them to do": negotiation of power relations in an English classroom. *Journal of Language, identity and Education*, 12, 96-115.

Ortiz, R. (1995). Cultura, modernidad e identidades. *Nueva Sociedad*, 137, 17-23.

Paran, A., y Williams, E. (2007). Editorial: reading and literacy in developing countries. *Journal of Research in Reading*, 30, 1-6.

Parekh, B. (1999). What is multiculturalism? *Seminar*. Disponible en <http://india-seminar.com/semframe.html>.

Pennycook, A. (1997). Critical Applied Linguistics and Education. En R. Wodak, y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 1, 23-31

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology. *TESOL Quarterly*, 30, 429-452.

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27, 250-267.

Porto, M. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. En S. Barboni, y M. Porto (Eds.), *Language education from a South American perspective. What does Latina America have to say?* (pp. 41-81). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Pratt, M.L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, 33-40.

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina. Tomo 1 Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Méjico: DIE.

Rosaldo, R. (1993). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis. With a new Introduction*. Boston: Beacon Press.

Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. En H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning* (pp. 119 - 150). Nueva Jersey: Ablex Publishing.

Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995). Two languages, one community: an examination of educational opportunities. En R. Macías, y R. García Ramos (Eds.),

Changing schools for changing students (pp. 63 - 106). California, Linguistic Minority Research Institute.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Segato, R. (2007). Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad. En R. Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (pp. 15 – 36). Buenos Aires: Prometeo.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

Taylor, S. y Bogdan, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, J. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Thisted S., Diez M., Martinez M., Villa A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.

Triandis, H. C. (2002). Subjective culture. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1021>.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (Comp.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 1-29). México: Plaza y Valdés.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. Londres: Sage.

ANEXO I

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN¹⁵

Presento en este anexo el formulario de consentimiento escrito, y las grillas de observación de clase.

IV. 1. Consentimiento escrito de las madres, los padres o tutores de los niños

La Plata, Septiembre de 2013

Sres Padres:

Mi nombre es Julia Garbi y soy Profesora en Lengua y Literatura Inglesas. Actualmente, soy alumna de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de La Plata y estoy desarrollando un estudio titulado *La construcción y negociación de las identidades culturales en la clase de inglés en la escuela primaria*. Me gustaría que los alumnos de 5º participaran de dicha investigación.

El objetivo del estudio es comprender cómo se construyen y se negocian las identidades culturales en la clase de inglés. Para ello, necesito del consentimiento de los padres/tutores para poder entrevistar a los niños y utilizar sus producciones orales, escritas y/o en video en la clase de inglés con fines académicos (por ejemplo para presentar en congresos, jornadas, publicaciones, etc. Si está de acuerdo, por favor, complete el siguiente consentimiento.

Atte.

Prof. Julia Garbi

.....

Autorizo a que mi hijo/a sea entrevistado.

¹⁵ Brindo información detallada acerca del diseño de la investigación en el capítulo 4.

Autorizo: SI - NO (*circule lo que corresponda*)

Autorizo a que mi hijo/a sea filmado y/o fotografiado en las clases de inglés de 5º C a partir del mes de septiembre.

Autorizo: SI - NO (*circule lo que corresponda*)

Autorizo que los trabajos (escritos, orales y otros) que realice mi hijo/a en las clases de inglés de 5º C a partir del mes de septiembre se difundan en publicaciones académicas, congresos, jornadas, etc y sean utilizados con fines únicamente educativos. En todos los casos siempre se usará un seudónimo (no se revelará la identidad de los niños)

Autorizo: SI - NO (circule lo que *corresponda*)

Apellido y Nombre del alumno:.....

Grado:.....

E-mail:.....

Dirección y teléfono:.....

.....

.....

Firma del padre/madre/tutor

Aclaración de firma

Fecha

IV. 2. Grillas de observación de clase

Eje: maneras en que los niños se nombran a sí mismos y a los demás

Quién dice:	
Con respecto a quién:	
Qué dice:	

Eje: mención a artefactos culturales

Quién dice:	
Qué artefacto menciona:	

TRANSCRIPCIÓN DE GRABACIÓN DE CLASE

II. 1. Información general

Presento aquí la transcripción de la grabación de la primer clase observada. La clase que aquí se transcribe fue grabada –como las otras cinco registradas – con una videocámara. Luego, el video fue copiado en una computadora, siendo más tarde reproducido y transcrito con el objetivo de crear una versión de texto de la clase observada.

Aunque se grabaron seis clases, brindo aquí sólo la transcripción de la primera a modo de ejemplo ya que, como sostiene Cambra (2013: 433) “No podemos transcribir todo, una tarea tan pesada debe ser económica; además, no es interesante acumular cantidades ingentes de datos. ¿Cómo seleccionar dentro de una lección que no tiene ninguna subunidad natural aparte de los turnos de habla? ¿Cómo hacerlo sin descontextualizar? ¿Hasta dónde transcribir? Nuestra recomendación es segmentar según ciertos criterios (episodios correspondientes a una actividad y a un solo tema de forma sostenida) y luego elegir los segmentos considerados interesantes”. De las grabaciones de las clases siguientes, entonces, transcribí los segmentos interesantes para la investigación (ver capítulo 5).

II. 2. Transcripción de la clase

Con respecto a la transcripción de la clase, se tomaron las siguientes decisiones:

- Situé información no verbal relevante entre paréntesis.
- En algunas ocasiones, no pude comprender ciertas palabras o frases debido a superposición de voces o ruido de fondo. A veces pude deducir el contenido faltante, pero cuando ello no fue posible, lo indiqué con la palabra (inaudible) entre paréntesis.
- Cuando los niños intervinieron como grupo, es decir todos (o la mayoría de ellos) juntos, escribí “niños” como interlocutor.
- La barra / indica que la intervención fue interrumpida por otro interlocutor.

- Los puntos suspensivos indican una pequeña pausa.
- Representé el sonido para pedir silencio con la palabra *sh*.
- Dado que no todos los niños fueron autorizados a participar de la investigación, omití en la transcripción aquellas interacciones en las cuales intervinieron niños cuyo consentimiento fue negado u omitido. En tales casos, señalo la omisión de un fragmento a través de la frase (fragmento omitido) entre paréntesis.

A continuación, brindo la transcripción de la primer clase observada.

Docente: ¿Ya estamos para empezar? Eh, sh.

Johnny: Señor, sabía que (inaudible).

(Fragmento omitido)

Docente: Enough. So, we are going to see if you remember the pets.

Johnny: Yo sabía que íbamos a (inaudible).

Patricio: Las mascotas, profe.

Docente: Exactly. So, what about this one?

Niños: Fish

Docente: Then, what was this one?

Niños: Mouse.

Docente: Mouse. Then, what was this one?

(fragment omitido)

Docente: A hámster, yes.

Jorge: Parece una laucha.

(Fragmento omitido)

Docente: Now. What about this one?

Niños: Dog.

Docente: Then. What was this one?

Niños: Cat.

Docente: Excellent. And what was this one?

(Fragmento omitido)

Docente: A parrot. So, a fish

Niños: A fish.

Docente: A mouse

Niños: A mouse

Docente: A hamster

Niños: A hamster

Docente: Fish

Niños: Fish

Docente: Mouse

Niños: Mouse

Docente: Hamster

Niños: Hamster

Docente: Dog

Niños: Dog

Docente: Cat

Niños: Cat

Docente: Parrot

Niños: Parrot

Docente: Then...

Algunos niños: Then.

José: ¡Ah?

Docente: What was this one?

Niños: Snake

Docente: A snake. Excellent!

Niños: Fish

Johnny: Mouse

Docente: One, two, three, silence please. Alejandro

José: ¡Alejandro!

Docente: Pay attention. So, a fish.

Niños: Fish.

Docente: A mouse.

Niños: Mouse.

Docente: A hamster.

Niños: A hamster.

Docente: A dog.

Niños: A dog.

Docente: A cat.

Niños: A cat.

Docente: A parrot.

Niños: A parrot.

Docente: A snake.

Niños: A snake.

Docente: Now. I'm going to tell you something, I'm going to describe an animal/

(Fragmento omitido)

Docente: And you have to tell me/

José: La memoria, profe, la memoria.

Docente: What it is.

José: Ah, ¿hay que cambiarlo?

Johnny: Pará pavo.

(Fragmento omitido)

Docente: Listen. If I say this animal is small and orange. Which one is it?

(Fragmento omitido)

Docente: The fish. Very good. This animal is green, red and blue. What is it?

(Fragmento omitido)

Docente: In English? The...

(Fragmento omitido)

Docente: Parrot. Very good. This animal is all green.

José: Snake.

Niños: Snake.

Docente: It's the snake. Then, this animal is very, very small...

José: El ratón

Docente: And it is Brown. No.

(Fragmento omitido)

Docente: (inaudible) Over there. The...

(Fragmento omitido)

Docente: Mouse. Good. So, let's write them. This one is the...

Niños: Fish.

Docente: The...

Niños: Mouse.

Docente: Mouse.

José: Hamster.

Docente: The hamster.

Niños: Dog.

Docente: Then the...

Niños: Cat... Snake... Parrot.

Docente: Parrot. So, one last time we repeat. Fish.

Niños: Fish.

Docente: Mouse.

Niños: Mouse.

Docente: Hamster.

Niños: Hamster.

Docente: Dog.

Niños: Dog.

Docente: Parrot.

Niños: Parrot.

Docente: Snake.

Niños: Snake.

Docente: Then, I'm going to start again. This animal is grey and white. Okay?

(Fragmento omitido)

Niños: Dog, dog.

Docente: The dog.

(Fragmento omitido)

Docente: Then/

(Fragmento omitido)

Docente: This animal... then, then, then. I'm tired of Simon says.

José: ¿qué significa?

(Fragmento omitido)

Docente: So, we are going to, now I'm going to ask you some questions.

(Fragmento omitido)

Docente: In my house, in my house, I've got a dog, Oliverio is my dog and I've got three cats

José: Tres.

(Fragmento omitido)

Docente: Roberto is one of my cats.

(Fragmento omitido)

Jorge: Señor ¿trajiste la canción de Cumbia Ninja?

Docente: No, la vamos a ver la clase que viene.

Patricio: ¿Cumbia Ninja? ¿Vos qué sos?

Docente: Roberto is my cat. Sh. Silence. Malinche is my other cat and Quetzaquatl is another cat I have. So I've got three cats...

(Fragmento omitido)

Docente: Three cats and, Oliverio, one dog.

(Fragmento omitido)

Docente: Yes? So, what about you? Have you got a cat?

(Fragmento omitido)

Jorge: Si vos tenés gato.

Docente: Mine is Malinche, Roberto and Quetzaquatl. And your cat is?

Patricio: Cómo se llama tu gato.

Docente: Abril. Great. And...

(Fragmento omitido)

Docente: What color is it? Black? And what about a dog? Have you got a dog?

(Fragmento omitido)

Docente: How many dogs have you got? Three dogs?

(Fragmento omitido)

Docente: Great. What are the names of your dogs? No names?

(Fragmento omitido)

Docente: Okay. That was it.

Jorge: Señor, yo tengo cinco perros.

Docente: Now, tell me...

(Fragmento omitido)

José: allá, la camarita.

Docente: okay, okay. So, sh. One, two, three, silence, please.

(Fragmento omitido)

Docente: A ver, si yo les preguntaba have you got, ¿Qué quería decir?

(Fragmento omitido)

Docente: Si teníamos. Exactly. So we are going to answer Yes, I have. Vamos: Yes, I have.

Niños: Yes, I have.

Docente: No, I haven't.

Docente: Yes, I have.

Niños: Yes, I have.

Docente: No, I haven't.

Docente: Yes, I have. (Señala el grupo a su derecha).

Niños a la derecha de la docente: Yes, I have.

Docente: No, I haven't. (Señala el grupo a su izquierda).

Niños a la izquierda de la docente: No I haven't.

Docente: Vamos a hacer un juego que es un poco desordenado pero les voy a explicar antes de jugar.

(Fragmento omitido)

Docente: Listen. Escuchá, escuchá.

(Fragmento omitido)

Docente: Se van a tener que parar, que parar. (José y Jorge se ponen de pie). Esperen hasta que yo (inaudible).

Johnny: eu

Docente: Primero lo explicamos para que no se haga lío y después nos paramos. Se van a tener que parar todos, listen, todos en fila de menor a mayor.

Patricio: yo voy segundo.

Docente: Y yo les voy a ir (inaudible).

(Fragmento omitido)

Docente: No importa quién va primero y quién va segundo, esperen a que les termine de explicar. Se van a parar todos en una filita. (José y Jorge se paran). No, todavía no. (Risas generalizadas). Not yet. Cuando yo les pregunte. Sh, listen.

(Fragmento omitido)

Johnny: Como hace Jorge.

Docente: Eh, no puedo explicar lo que vamos a hacer. Cuando yo les pregunto, por ejemplo Have you got a snake? ¿qué les estoy preguntando?

Niños: Si tenés una serpiente.

Docente: Entonces vamos a saltar para No, I haven't si no tienen, saltar para Yes, I have si sí tenemos. (Demuestra saltando).

José: (inaudible) (Se para y salta hacia un lado y al otro).

Docente: Miren, vamos a hacer un ejemplo. Vamos a hacer un ejemplo. José quedate acá. (Jorge se para). No, no, sentate, José dije.

José: ¿y por qué yo?

Docente: (inaudible) Eh, acordate: yes and no (señalando los lugares a los cuales debería saltar). Yes and no. Have you got a dog?

Karina: Si tenés un perro.

Docente: Have you got a cat? ... Have you got a parrot? ... Have you got a snake? ... Have you got a fish? ... Have you got a dog?

Jorge: Perro.

Docente: Have you got a snake? Have you got a dog?

(Fragmento omitido)

Docente: Have you got a snake? And we are going to keep him jumping and jumping.

(José se tira al piso. Risas generalizadas).

(Fragmento omitido)

Docente: Eh, so, ahora.

(Fragmento omitido)

Docente: Yes and no.

(Fragmento omitido)

Docente: Okay, now, yes (inaudible)

(Fragmento omitido)

Docente: (inaudible). Todos, todos. Fijéense que tenemos que hacer la (inaudible).

(Todos se paran a jugar menos Johnny, Alejandro y Karina).

Johnny: Pará, pará.

Docente: A line, a line. (Indicando con gestos a las niñas dónde se tenían que formar) Eh, come on. Yes? (Johnny se incorpora).

(Fragmento omitido)

Docente: ¿No quieren jugar?.. Okay, so, we start. One, two, three, silence please. Ahí tengan cuidado cuando saltamos (inaudible). So, remember: yes, I have; No, I haven't. Have you got a parrot? Have you got a dog? Have you got a snake? (Los niños saltan)

(Fragmento omitido)

Docente: Have you got a mouse? Have you got a mouse?

(Fragmento omitido)

Docente: Have you got a fish? Good, now. Eh, sh. Ahora sh, otro juego. Vamos a hacer la fila para allá. Empezamos de nuevo. Have you got a dog?

Patricio: ¿Eh?

(Framento omitido)

Docente: Have you got a cat? Tienen que prestar más atención eh (inaudible). Have you got a fish? Have you got...Have you got a dog? Have you got a cat? (José y Johnny se golpean entre ellos y se tiran al suelo). Eh, no.

Jorge: Ah, seño, sacalos a estos dos

Docente: José, sh. Stop or you sit down. (Inaudible) Calm down. So, last time. Have you got a fish?

Patricio: Él empezó (señalando a Jorge).

(Fragmento omitido)

Johnny: Sos re molesto. (Se va a sentar a su silla).

José: (Inaudible) una re patada a Patricio.

Docente: Bueno, nos sentamos todos de nuevo.

(Fragmento omitido)

Docente: Okay, one last time. Fish.

Niños: Fish.

(Fragmento omitido)

Docente: Fish.

(Fragmento omitido)

Docente: Mouse.

Niños: Mouse.

Docente: Hamster.

Niños: Hamster.

(Fragmento omitido)

Niños: Fish.

Docente: Mouse.

Niños: Mouse.

Docente: Hamster.

Niños: Hamster.

Docente: Dog.

Niños: Dog.

Docente: Cat.

Niños: Cat.

Docente: Parrot.

Niños: Parrot.

José: Pero vamos a jugar.

Docente: No, José.

José: (inaudible).

(Fragmento omitido)

José: Profe, vamos jugar al mismo juego, pero que pasen de a uno. De a uno que pasen seño.

Patricio: (se acerca a la docente y luego al pizarrón) (Inaudible)...caminando.

Docente: No (inaudible).

José: Profe, vamos a jugar al mismo juego pero de a uno.

Jorge: (se acerca a la docente) Seño (inaudible).

Docente: Sit down. No! Sit down (a Jorge). Sit down (a José).

José: Si me llamaste.

Docente: Sit down. No, I told you to sit down (a José). So, I asked you pero que te sentés en el banco. (Inaudible).

(Fragmento omitido)

Docente: Eh, have you got a dog? (a José). Yes or no?

José: Yes.

Docente: Yes. What are, how many dogs have you got?

José: ¿Eh?

Docente: How many? (Hace el gesto de contar con los dedos).

Karina: Cuántos perros tenés.

Docente: One? Two? (José afirma con la cabeza). Two. What are the names of your dogs?

(Fragmento omitido)

José: No, tengo uno.

Docente: Okay, one not two. What is the name of your dog?

José: (inaudible)

Docente: ¿Malena?

José: Morena.

Docente: Morena. Good! Eh...

(Fragmento omitido)

Docente: No. So, ahora quiero que respondamos completito. A ver. Yes, I have.

Niños: Yes, I have.

Docente: No, I haven't.

Niños: No, I haven't.

Docente: Yes, I have (señalando el grupo a su derecha).

Niños a la derecha de la docente: Yes, I have

Docente: No, I haven't (señalando el grupo a su izquierda).

Niños a la izquierda de la docente: No, I haven't.

Docente: Yes, I have (señalando el grupo a su derecha).

Niños a la derecha de la docente: Yes, I have.

Docente: No, I haven't (señalando el grupo a su izquierda)..

Niños a la izquierda de la docente: No, I haven't.

Docente: Here (señalando un grupo de niños). Yes, I have.

Niños: Yes, I have.

Docente: No, I haven't (señalando el grupo a su izquierda).

Niños a la izquierda de la docente: No, I haven't.

Docente: Yes, I have. (señalando el grupo a su derecha).

Niños a la derecha de la docente: Yes, I have.

Docente: No, I haven't (señalando el grupo a su izquierda).

Niños a la izquierda de la docente: No, I haven't.

Docente: No, I haven't (señalando el grupo a su derecha).

Niños a la derecha de la docente: No, I haven't.

Docente: Yes, I have (señalando el grupo a su izquierda).

Niños a la izquierda de la docente: Yes, I have.

Docente: Okay. Have you got a fish?

Jorge: ¿Tenés pescado?

(Fragmento omitido)

Docente: No, I haven't.

Patricio: No, I have.

(Fragmento omitido)

Docente: Good. Jorge. Have you got a cat?

Jorge: ¿Qué, se?

(Fragmento omitido)

Docente: A cat (señala la imagen en el pizarrón) have you got a cat?

(Fragmento omitido)

Jorge: No.

Docente: No, I haven't.

Jorge: Sí, uno solo.

Docente: Okay. Yes, I have.

Jorge: ¿Qué?

Docente: Yes, I have.

Algunos niños: Tenés que decirlo.

Docente: Dale, Jorge. Yes, yes.

Jorge: Señó ¿Qué querés?

(Fragmento omitido)

Jorge: (inaudible)

Docente: Yes.

Jorge: (inaudible)

Docente: Bueno, (inaudible) sólo. (Inaudible).

(Fragmento omitido)

Docente: Okay. Fantastic. So now we are going to open the notebooks.

(Fragmento omitido)

Docente: Then we play (a José).

José: ¡No podemos jugar!

(Fragmento omitido)

Johnny: Uh, bueno (inaudible) ¿qué querés que haga? (a José).

Jorge: Eso (inaudible) ¡Ey!

(Fragmento omitido)

Docente: Eh, so. Really, really, really fast. Yes?

Karina: ¿Eh?

(Fragmento omitido)

Johnny: Oh, José. ¿Quién me presta lapicera que no tengo?

Jorge: ¡Yo tengo! (Johnny lo mira) Pero no te presto.

Johnny: ¿Por?

(Fragmento omitido)

Jorge: Ahí tenés una.

Docente: Eh, listen. (Inaudible).

Karina: Pasame la (inaudible).

Docente: Dibujamos. Shh. One, two, three, silence please. (Inaudible) explicarles (inaudible). Vamos a hacer un cuadrado así. Cada cual va a elegir una (muestra un dedo) de sus mascotas. Only one.

Johnny: Yo no tengo ninguna, señor.

(Fragmento omitido)

Docente: Bueno, ahora yo te digo a cual dibujás (a Johnny).

Johnny: Eh, la serpiente.

Docente: Eh, la van a dibujar (inaudible).

(Fragmento omitido)

Docente: Great. Here the name, here the color. Only three minutes. One, two, three minutes.

(Fragmento omitido)

Jorge: Señor, yo no tengo (inaudible) pescado.

Docente: A dog? A dog? Okay.

(Fragmento omitido)

Karina: Vení un cachito (a la docente).

Docente: A picture, a picture, like this. And then here you have to write (inaudible). Of course (a Karina).

Jorge: ¡Señor, vení, vení. Señor, ¿qué? ¿el nombre de qué tengo que poner?

Docente: Of your dog.

(Fragmento omitido)

Docente: (inaudible) Les doy tres minutos (inaudible).

(Fragmento omitido)

III. 1. Información general

Presento aquí información sobre la entrevista realizada a Jorge. La entrevista tuvo una duración de dos minutos, fue grabada con una videocámara y luego copiada en una computadora. Posteriormente, fue reproducida, utilizando el reproductor de video *Windows Media* y transcrita utilizando el procesador de texto *Word*.

Para la transcripción se tomaron las siguientes decisiones:

- Para referirme a los interlocutores, usé los pronombres *yo* y *él*.
- Las pausas breves se han representado mediante el uso de puntos suspensivos.
- Las acciones no verbales se indicaron entre paréntesis.

III. 2. Transcripción de la entrevista a Jorge

Presento a continuación la transcripción completa de la entrevista.

Yo: ¿Cómo te llamás?

Él: Jorge.

Yo: ¿En dónde te dicen así?

Él: En todos lados.

Yo: ¿En la escuela, en tu casa?

Él: Sí, Jorge. También me dicen Terminator desde chiquito. Porque cuando era chiquito mi hermano no quería jugar conmigo entonces yo le di un palazo acá (señala la nuca) y le corté acá (señala la frente).

Yo: ¿En dónde te dicen así?

Él: En mi familia.

Yo: ¿Acá (mostrándole una hoja suya) pusiste Tomi ¿No?

Él: Sí, porque yo me llamo Jorge Tomás.

Yo: ¿Y acá? (mostrándole otra hoja, en la que escribió “George”).

Él: Ese es mi nombre en inglés.

Yo: ¿Quién te lo enseñó?

Él: Elena.

Yo ¿Por qué?

Él: ...Yo le pregunté cómo se decía mi nombre en inglés y ella lo escribió en una hoja y después en el pizarrón.

Yo: ¿Y cómo sabías que tu nombre se podía decir distinto en inglés?

Él: No sé.

Yo: ¿Hablan en tu casa de la clase de inglés, de cómo se dicen las palabras en inglés?

Él: No.

Yo: Bueno. Muchas gracias.

Él: Chau.

Yo: Chau.

ANEXO IV

TRABAJOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS

En este anexo presento los trabajos escritos de los once niños que participaron de esta investigación. Organizo los trabajos por autor. En muchos casos, los trabajos de los niños han sido editados en la computadora para preservar su identidad. En tales casos, se han reemplazados los nombres originales por seudónimos. Otro tipo de información, como por ejemplo el número de la escuela, también ha sido editado.

Podrá observarse que no hay igual cantidad de trabajos por cada niño y que muchas veces no se encontraron los mismos trabajos en todas las carpetas. Ello se debe –como expliqué en el capítulo 4- a que ningún niño me entregó su carpeta completa. Presento entonces aquí todos los trabajos a los que pude tener acceso¹⁶.

VI.1. Trabajos de Julián

¹⁶ En el capítulo 4 describí las estrategias metodológicas utilizadas para resolver los desafíos que la falta de carpetas completas planteó.

Dominguez J. Esteban

NAME: MY NAME IS Julián

SURNAME: MY SURNAME IS Dominguez

CURCE: 5^oC

SCHOOL: EP 175

YEAR: 2013

TEACHER: Elena

Julian Esteban

TODAY'S FRIDAY 1st MARCH

WHAT'S YOUR NAME?
I'm Julián ✓

HOW OLD ARE YOU?
I'M ELEVEN ✓

WHERE ARE YOU FROM?
I'M FROM LARATA ✓

Excellent!

My name's Tomás I'm 11 I'm from Buenos Aires. My favorite color is blue. My lucky number is 5. I've got black hair and green eyes.

Name	Age	City	Color	Number	Hair	Eyes
Tomás	11	Buenos Aires	Blue	5	Black	Green

3) about 2011

My name's Julián I'm 11. I'm from Buenos Aires. My favorite color is red. My lucky number is 3. I've got brown hair and yellow eyes.

Excellent!

Julian

TODAY'S THURSDAY 13th, JUNE

HELLO, MY NAME'S RONALD I'M 11 YEARS OLD AND I'M FROM MARDEL PLATA I'VE GOT BLACK HAIR AND BROWN EYES, MY FAVORITE SUBJECT IS ART. MY FAVORITE MUSIC IS HIP HOP AND MY FAVORITE FOOTBALL TEAM IS REAL MADRID.

NAME: RONALD ✓

AGE: 11 ✓

CITY: MARDEL PLATA ✓

HAIR: BLACK ✓

WHAT ARE YOU? MY FAVORITE SUBJECT IS MATHEMATICS ✓

MY NAME IS: Julián ✓

I'M 11 YEARS OLD ✓

I'M FROM BUENOS AIRES ✓

EYES: YELLOW HAIR AND BROWN AND GREEN ✓

Excellent!

AUGUST 30TH

Julian

1) READ AND COMPLETE THE CHART

HELEN IS 12 YEARS OLD AND SHE'S FROM VANUVAU, SHE'S AT N° 93 SCHOOL. SHE'S GOT BLUE EYES AND BLACK HAIR. SHE'S WEARING A BLACK SWEATER, BLUE JEANS AND BLACK SHOES. SHE'S GOT TWO DOGS AND FOUR CATS.

NAME	HELEN ✓	LYS ✓	BLUE ✓
AGE	12 ✓	HAIR	BLACK ✓
COUNTRY	VANUVAU ✓	CLOTHES	BLACK SWEATER, BLUE JEANS ✓
SCHOOL	N° 93 ✓	PETS	TWO DOGS, FOUR CATS ✓

2) COMPLETE ABOUT YOU

MY NAME'S Julian, I'm 11 YEARS OLD I'm FROM ARGENTINA. MY SCHOOL IS N° 175 I'VE GOT BROWN AND GREEN EYES AND YELLOW HAIR. I'VE GOT PETS, I HAD ONE DOG AND I HAD ONE RABBIT.

3) ANSWER YES/NO ABOUT YOU

A. HAVE YOU GOT A DOG? NO ✓

B. HAVE YOU GOT A CAT? NO ✓

C. IS YOUR HAIR BLUE? NO ✓

D. ARE YOUR EYES BROWN? YES ✓

E. IS YOUR NAME Julian? YES ✓

EXCELLENT!

VI.2. Trabajos de José

Exit

Name

Surname

Country

School

WELC



WHAT'S YOUR NAME ✓

My José ✓

HOW OLD ARE YOU ✓

AM ELEVEN ✓

WHERE ARE YOU FROM ✓

AM FROM LA PLATA ✓

EXCELLENT!

my FAVORITE colour is BLUE my LUCKY NUMBER is 5. I VE GOT BLACK HAIR AND GREEN EYES

Name	City	Age	Colour	Number	Hair	Eyes

MY NAME _____ IN _____ IM _____
 FROM _____ MY LUCKY NUMBER IS _____
 I VE GOT _____ EYES AND _____
 HAIR _____

NAME	HELED	✓	EYES	- blue
AGE	72	✓	HAIR	- brown
COUNTRY	URUGUAY	✓	CLOTHES	Sweater/jean/shoes
SCHOOL	1942	✓	PETS	Dog

② COMPLETE ABOUT you

MY NAME ^{Jose} _____ IM 17 _____ YEARS OLD I M FROM _____
 MY SCHOOL IS no 175 I VE GOT BROWN EYES AND
DOG HAIR I VE GOT FEAR

③ ANSWER YES/NO ABOUT YOU

A) HAVE YOU GOT A DOG YES ✓
 B) HAVE YOU GOT A CAT YES ✓
 C) IS YOUR HAIR NUDE NO ✓
 D) ARE YOU EYES BROWN YES ✓
 E) IS YOUR NAME ~~human~~ JOSE NO ✓

Very Good

VI.3. Trabajos de Karina

Exito
Kari
07
5-C
1.4

Today is Thursday 13th, June

Read and answer

Hello. My name is Ronald. I'm 11 years old now I'm from Mar del Plata. I've got black hair and brown eyes. My favorite school subject is art. My favorite music is hip hop and my favorite football team is River's.

Name: Ronald	eyes: black
age: 11	favorite subject: art
city: Mar del Plata	favorite music: hip hop
Hair: black	favorite football team: RIVER'S

Write about you.

My name is ^{Karina} Karina. I'm 11, I'm from La Plata, I've got black and brown hair and brown eyes.

My favorite subject is: language ✓
 my favorite music is: regueton ✓
 my favorite football team is: Estudiantes

Checklist
2)

Exito
Kari
3-
F.4

27 = 0.3 = 13.

Data

I've got 2 dog

I've got 3 parrots

August 30th

Read and complete the chart

Helen is 12 years old and she's from Uruguay. She's at N° 43 School. She's tall. She's got blue eyes and black hair. She's wearing a black sweater, blue jeans and black shoes. She's got two dogs and four cats.

Name	HELEN	EYES	blue
age	12	HAIR	black
country	Uruguay	clothes	sweater
School	N° 43	pets	dogs

3) Complete about you

My name's ^{Karina} Karina. I'm 10 years old. I'm from LA PLATA. My school is N° 175. I've got BROWN eyes and black hair. I've got pets: dog, parrots.

Exito

2) Answer yes/No about you

Kari

S-L A. Have you got a dog? yes
r-t

b. Have you got a cat? No

c. Is your hair blue? No

d. Are your eyes broken? yes

e. Is your name ^{Julian}? No

VI.4.Trabajos de Alejandro

Today is FRIDAY 7th March

What's your name?

Tom

How old are you?

Tom

Where are you from?

I'm from La Plata



42-00-10

Alc

INGLES

5°C

175 ESCUELA

PENCIL CASE

CRAYON

SCISSORS

RULER

April 42 TO

The body

Our face



GREEN EYES

NAME	AGE	CITY	NUMBER	HAI	EYES
MARIA	12	MAR DEL PLATA	2		BLACK
TOMAS	11	Buenos Aires	5		GREEN

3) ABOUT YOU

MY NAME'S Alejandro I'm 10 I'm FROM LA PLATA

My favorite color is Red - lucky number is 11 I've got Hair, eyes and BLACK

MAY 2 110

Read and draw

My name's Zeko I'm from Mars I've got yellow eyes - blue nose & pink mouth & pink ears. Two blue arms with 12 fingers and one big green leg with one green



WRITE ABOUT YOU

Alejandro

MY NAME'S Alejandro

I'M 11

I'm FROM LA PLATA

I've GOT HAIR AND EYES.

MY FAVOURITE SUBJECT IS

2 Complete about you

Mr. NAME Alejandro I'm 40 years old. I'm from LA
 HEIGHT 5'11" Weight 175 I've got blue eyes and black hair. I've got pets: 3 dogs & 2 cats

3 Answer yes/no about you

A- Have you got a dog? Yes ✓
 B- Have you got a cat? Yes ✓
 C- Is your hair black? No ✓
 D- Are your eyes brown? No ✓
 E- Is your name John? No ✓

Very Good

My name is Alejandro

I'm 40 years old. I'm from LA
 My favorite colour is Red
 I've got 3 dogs, 2 cats, 1 rabbit & 1 cat



VI.5. Trabajos de Victoria

MY NAME Victoria IM NINE

IM FROM LA PLATA MY FAVORITE

COLOR IS PINK MY LOVED

NUMBER IS NINE I VE GOT

BROWN EYE AND BROWN

HAIR

WRITE ABOUT YOU

My name is Victoria ✓

IM = 9 ✓

IM FROM = LA PLATA ✓

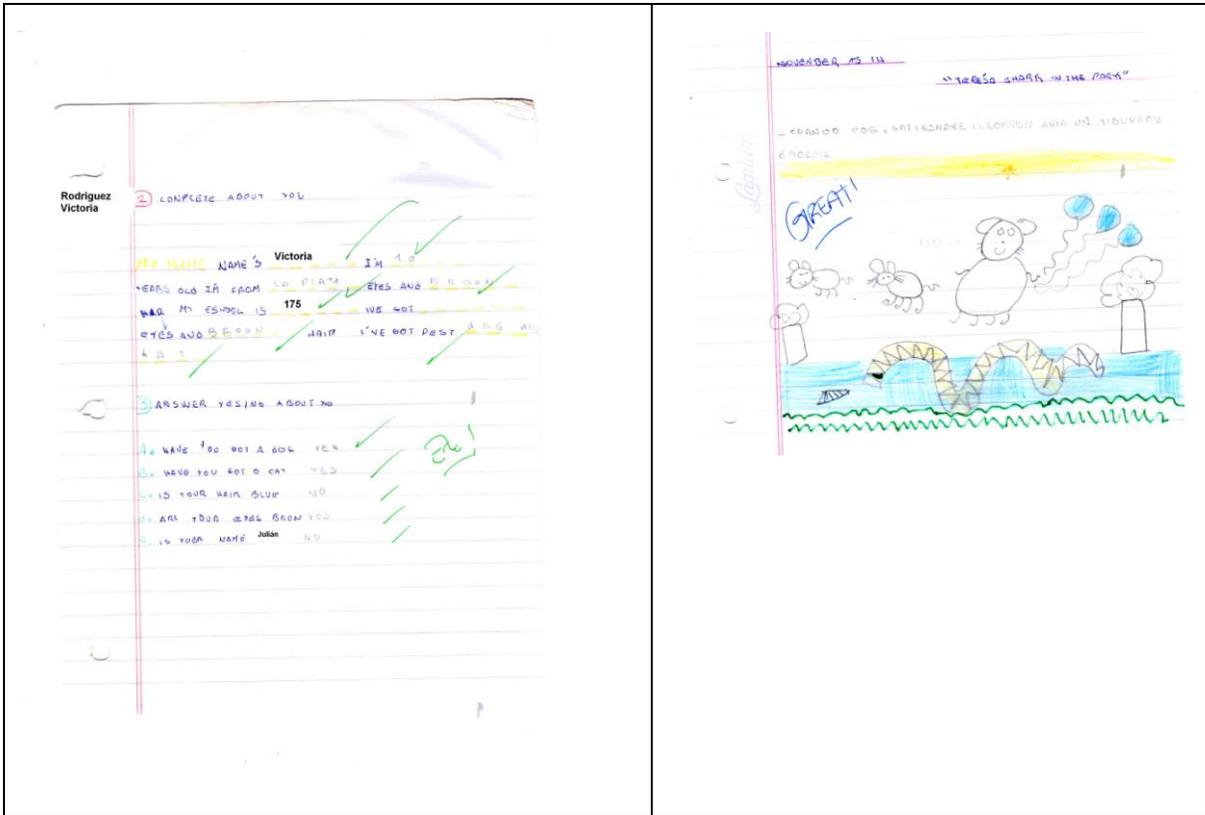
I VE GOT 8 DINKS, 4 GIRLS, 1 BOY ✓

MY FAVORITE IS KOLBAC ✓

MY FAVORITE MUSIC IS HIP POP ✓

MY FAVORITE COLOR IS PINK ✓

Very Good



VI.6. Trabajos de Luciana

NAME: Luciana
 SURNAME: Pomer
 COURSE: 5^{OC}
 SCHOOL: EP 175
 YEAR: 2013
 TEACHER: F. J. G. S.

Great!

TODAY IS FRIDAY 12TH MARCH

WHAT'S YOUR NAME?

Y/N Luciana

✓

HOW OLD ARE YOU?

Y/N 9

✓

WHERE ARE YOU FROM?
 Y/N FROM SPAIN

Excellent!

WHO ARE WE?

Hi! My name's Monica Lewis. I'm eleven, I'm in Year 6. My favourite colour is red and my favourite thing is my MIB3 game.

Hello! I'm Gemma Jackson. I'm eleven and I'm in Year 6. My favourite colour is purple. My favourite thing is an animal, but he isn't purple. He's my dog, Smartie!

My name's Felix Jackson. I'm eleven, I'm not in Year 6. I'm in Year 5. My favourite colour is black and yellow. My skateboards are my favourite thing.

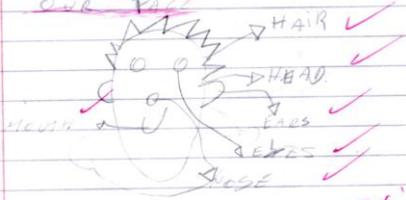
✓ Good

WHAT'S YOUR FAVORITE COLOR?

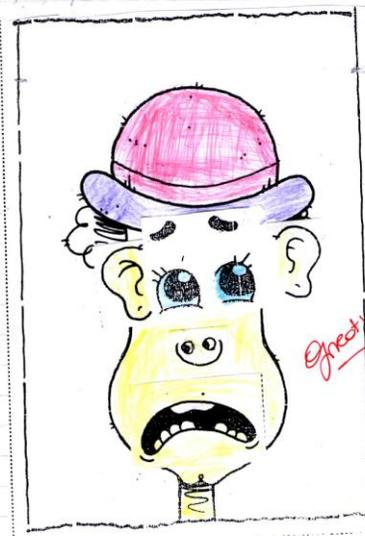
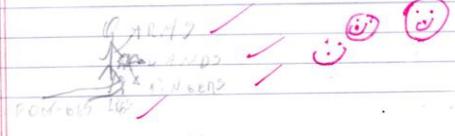
APRIL 23RD

TUESDAY

OUR FACE



OUR BODY



Great!

APRIL 26 TH

1 READ AND ANSWER

A I'VE GOT BROWN HAIR AND BROWN EYES

B I'VE GOT BLACK HAIR AND BLACK EYES.

C I'VE GOT PURPLE HAIR AND RED EYES



2 READ AND COMPLETE THE CHART

3 MY NAME'S _____ I'M _____ YEARS OLD
MY HAIR COLOUR IS _____ MY FAVOURITE COLOUR IS _____
I'VE GOT _____ EYES AND _____ HAIR

GREEN. MY LUCKY NUMBER IS 2 I'VE GOT BROWN HAIR AND BROWN EYES
MY HAIR COLOUR IS BROWN
MY FAVOURITE COLOUR IS BLUE
MY LUCKY NUMBER IS 6. I'VE GOT BLACK HAIR AND GREEN EYES

Name	Age	City	Colour	Number	Eyes	Hair
Luciana						

3 ABOUT YOU

MY NAME'S Luciana I'M 7 YEARS OLD
MY HAIR COLOUR IS _____ MY FAVOURITE COLOUR IS _____
I'VE GOT _____ EYES AND _____ HAIR

MAY 16 TH

Dictation



Great!
U

MAY 16/13

READ AND ANSWER

HELLO. MY NAME'S RONALD I'M 11 YEARS OLD
AND I'M FROM MANDEL PLAZA I'VE GOT
BLACK HAIR AND BROWN EYES MY FAVOURITE
SCHOOL SUBJECT IS ARTS MY FAVOURITE
MUSIC IS HIP HOP AND MY FAVOURITE
FOOTBALL TEAM IS MANDEL'S

Name:	Eyes:
Age:	FAVOURITE SUBJECT:
City:	FAV. MUSIC:
Hair:	FAV. FOOTBALL TEAM:

WRITE ABOUT YOU

MY NAME IS Luciana ✓ *Good!*

I'M 9 (years)

I'M FROM LA PLATA ✓

I'VE GOT dark hair AND brown and green EYES.

MY FAVOURITE SUBJECT IS English ✓

MY FAVOURITE MUSIC IS REGGATON ✓

MY FAVOURITE FOOTBALL TEAM IS BOLA ✓

WRITE ABOUT YOU

AUGUST 29TH

PETS

I'VE GOT 3 DOGS

I'VE GOT 1 CAT



AUGUST 30TH

READ AND COMPLETE THE SPANISH

HELEN IS 70 YEARS OLD AND SHE'S TALL. SHE'S GOT BLUE EYES AND BLACK HAIR. SHE'S WEARING A BLACK SWEATER, BLUE JEANS AND BLACK SHOES. SHE'S GOT TWO DOGS FOUR CATS.

WRITE ABOUT YOU

NAME	AGE	SEX	HAIR	EYES
Luciana	9	F	Dark	Brown and Green

2. COMPLETE ABOUT YOU

MY NAME IS Luciana ✓

YEAR OLD I'M FROM LA PLATA ✓

MY SCHOOL IS 175 ✓

I'VE GOT Dark HAIR AND Brown and Green EYES.

MY I'VE GOT PETS: 3 DOGS 1 CAT ✓

DO YOU GET TANGLED? *Good*

DO YOU GET A CAPTION?

IS YOUR HAIR BLUE OR RED?

ARE YOUR EYES BROWN OR BLUE?

IS YOUR FINE? *Good*

VI.7. Trabajos de Johnny

Mat 16th

dictation

Today is Thursday 13th June

Read and answer

HELLO MY NAME'S RONALD I'M 11 TEA
IS OLD AND I'M FROM MARDELPLATA I
VEGET SCHOOL SUBJECT IS ART MY FA
VORITE MUSIC IS HIP HOP AND MY
FAVORITE FOOTBALL TEAM IS NEWEL

NAME:	RONALD
AGE:	FAVORITE SUBJECT
CITY:	FAVORITE MUSIC
HAIR:	FAVORITE FOOTBALL TEAM

WRITE ABOUT YOU

MINAMÉS

VI.8. Trabajos de Jorge

NAME: Jorge

SURNAME: Tomi

ADDRESS: 175

PHONE: 175

TELEPHONE: 175

WELCOME BACK TO SCHOOL!

MAY 16th

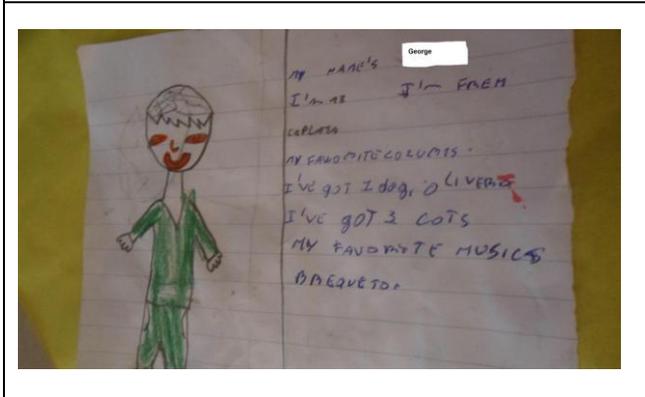
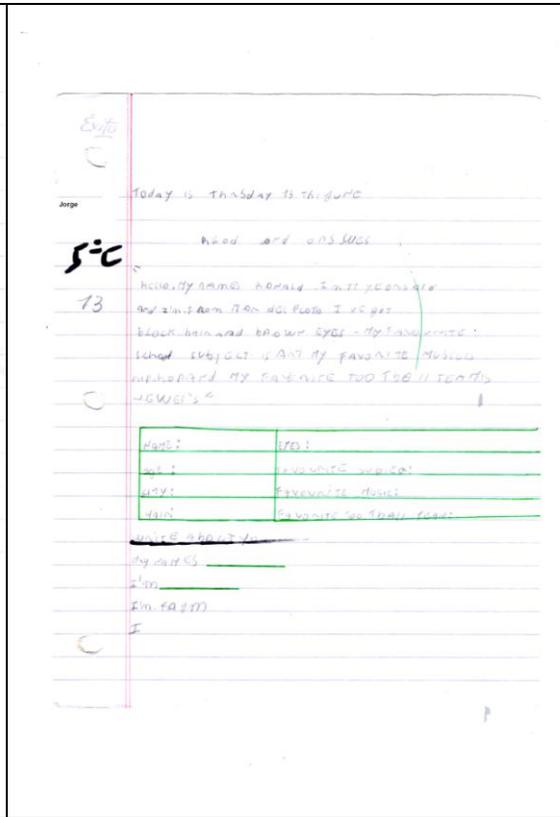
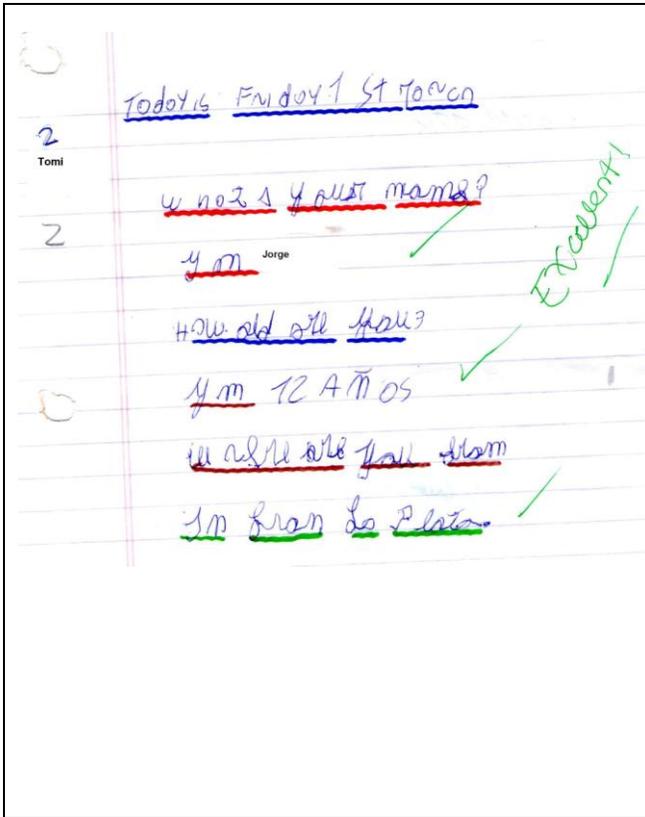
dictation

George

17

MARCOSS

George



VI.9. Trabajos de Miriam

2
Moreno Miriam

Name: Moreno Miriam
Surname:
Course: 5th
School: 175
Year: 2013
Teacher: Mrs

WELCOME BACK TO SCHOOL!



3
Moreno Miriam

Today is Friday 15th March
What is your name?
My name is Miriam
How old are you?
I'm 10 years old.
Where are you from?
I'm from La Plata

Excellent!

4
Moreno Miriam

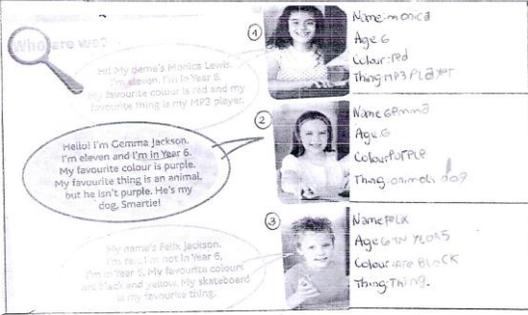
5th March 7th

WHAT'S	ARE	OLD
YOU	YOUR	YOU
HOW	ARE	HOW
FINE	I'M	HELLO
MY	YEARS	I'M TEN.
OLD	THANKS	NAME'S.....

1 to 12 BINGO

3	5	6	7
---	---	---	---

MATCH 5 TH



Who are we?

1. My name's Monica Lewis. I'm eleven. I'm in Year 5. My favourite colour is red and my favourite thing is my MP3 player.

2. Hello! I'm Gemma Jackson. I'm eleven and I'm in Year 5. My favourite colour is purple. My favourite thing is an animal, but he isn't purple. He's my dog, Smartie!

3. My name's Felix Jackson. I'm ten. I'm not in Year 5. I'm in Year 5. My favourite colour is black and yellow. My skateboard is my favourite thing.

Name: Monica
Age: 11
Colour: Red
Thing: MP3 Player

Name: Gemma
Age: 11
Colour: Purple
Thing: animal dog

Name: Felix
Age: 10
Colour: Black
Thing: Skateboard



 6
 Moreno Miriam
 March 15 Th
 5 oc
 AT School
 PEN
 PENCIL
 CRAYON
 PENCIL CASE
 RULER
 ERASER
 GLUE
 SCISSORS
 BAG
 Great!
 1/4



 10
 Moreno Miriam
 5 oc


 Great!

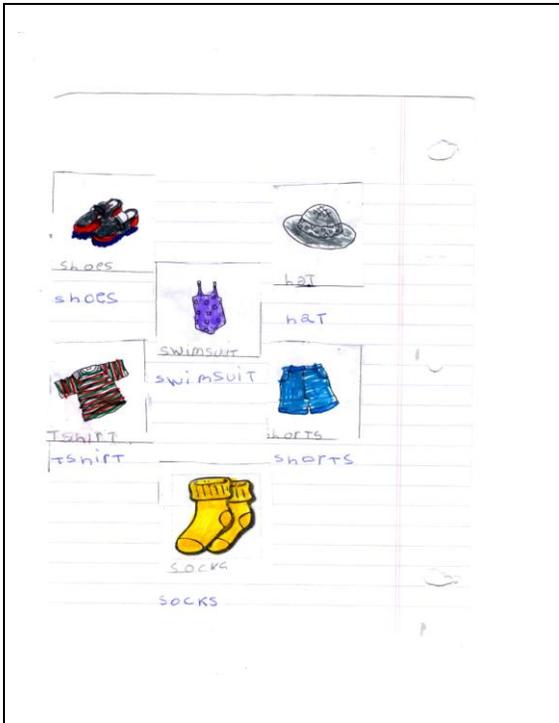


 11
 Moreno Miriam
 5 oc
 Read and draw
 My name's zero. I'm from Mars. I've got 3 yellow eyes, 2 blue noses, 3 red mouths, 1 pink ear, two blue arms with 2 fingers and one big green leg with one green toe.





 13
 Moreno Miriam
 5 oc
 inoos inoos 1
 Dress
 JEAN TROUSE
 PJAMA TOP
 SCARF
 GLOVES
 SKIRT
 SWEATER
 SHIRT
 JACKET
 T-SHIRT



Exit
week
74

Moreno
Miriam

TODAY IS FRIDAY 19 TH. JUNE

TEST

1) LISTEN AND WRITE

PENCIL WELLOI SCREENAYS - FINIT HELLO
 PENCIL WELLOI - BAG PENCILS NOUS
 MAUS - HEK - LEGS - BAG CHOW - HEK

2) COMPLETE

NUMBERS	body	COLOURS	SCHOOL
SCREEN	MAUS	BAG	PENCILS
HEK	NOUS	HEK	PENCIL
	FEAR	OGUK	NOUS
	NOUS	HEK	LEG
			BAG

August 30^T

Read and complete the chart

helen is 12 years old and she's from Uruguay. she's at N°43 school she's tall. she's got blue eyes and bl cr hair. she's wearing a black sweater, blue jeans and black shoes. she's got two dogs and four cats.

name	eyes

2. complete about you
 My name's _____ I'm _____ years old.
 I'm from _____

MY school is _____

VI.10. Trabajos de Patricio

Lezica
Patricio

5^{to} C

WELCOME BACK TO SCHOOL!

Who: Patricio

WHAT'S	ARE	OLD
YOU	YOUR	YOU
HOW	ARE	HOW
FINE	I'M	
MY	YEARS	I'M.....
OLD	THANKS	NAME'S.....

Lezica

5^{to} C

NAME	AGE	SEX	HAIR	HAIR COLOR	HAIR STYLE	EYES
MONICA	12					BROWN
MONICA	12					BROWN

Lezica
Patricio

23/8/23

5^{to} C

Match

1) What's your name? a) I'm from La Plata.

2) How old are you? b) I'm Inés

3) Where are you from? c) I'm 31

Complete about you

I'm _____.

I'm _____ years old.

I'm from _____.

25.4.18



2) Read and complete the chart

a My name's Monica I'm 12. I'm from Harrogate. My favourite colour is green. My lucky number is 2. I've got brown hair and black eyes.

b My name's Tom I'm 11. I'm from Bournemouth. My favourite colour is blue. My lucky number is 3. I've got blond hair and green eyes.

Name	Age	City	Colour	Name of Hair	Eyes

3) Is about you

My name's _____ I'm _____ I'm from _____ My favourite colour is _____ My lucky number is _____ I've got _____ eyes and _____

My 2nd

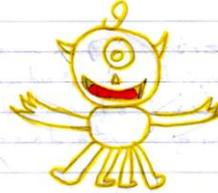
Read and draw

"My name's Zeko I'm from Mars. I've got 3 yellow eyes, 2 blue noses, 3 red mouths, 1 pink ear, two blue arms with 2 fingers and one big green leg with one green foot and one green toe"



May 3rd

Dictation



Ernesto
Ernesto

Today is Thursday 13.12.20
Read and answer

1) Write My name is Sonala. I'm 11 years old and I'm from Haridwar. I've got black hair and brown eyes. My favourite school subject is Art. My favourite music is hip hop and My favourite football team is Arsenal.

Name	eyes
Age	favourite subject
city	favourite music
hair	favourite football team:

Write about you

My name is Ernesto
I'm 10
I'm from LA PLATA
I've got BLK hair and eyes

My favourite subject is _____
My favourite music is _____
My favourite football team is _____

Ernesto
Ernesto

1) Look and write
Pencil, yellow, seven, eyes, eight, hello, black, nine, pencil case, shoes, ruler, pen, leg, girl, girl, hands, four, five, necks

2) Complete

NUMBERS	BOYS	COLORS	SCHOOL
SEVEN	LEG	YELLOW	PENCIL
EIGHT	HAND	BLACK	PENCILCASE
FOUR	NECKS		RULER
FIVE	EYES		





No (pen)
 21 August
 Read and say yes or No
 Helen is 12 years old. She is from Uruguay.
 She is at the No. 43 school. She has blue eyes and black hair. She is wearing blue trousers, a white T-shirt and red shoes.

1. Helen is eleven. No ✓
2. Her trousers are red. No ✓
3. Her hair is brown. No ✓
4. Her shoes are red. YES ✓

new idea

24th
 August 24th
 Pets
 I've got 3 dog
 I've got 1 cat

August 30th
 1) Read and complete the chart
 Helen is 12 years old and she is from Uruguay. She is at No. 43 school. She is tall. She has blue eyes and black hair. She is wearing a black sweater, blue jeans and black shoes. She has got two dogs and four cats.

Name	Helen	Eyes	BLUE
Age	12	Hair	BLACK
Country	Uruguay	clothes	
School	N-43	Pets	Dog ✓

2) Complete about you

My name is ~~Anna~~ I'm ~~10~~ years old

I'm from Argentina

My school is ~~Nº 10~~ I've got ~~black~~ eyes
and ~~black~~ hair I've got ~~short~~ hair

3) Answer Yes/No about you.

a) Have you got a dog? Yes

b) Have you got a cat? Yes

c) Is your hair cut? No

d) Do your eyes brown? No

e) Is your name Anna? No

ANEXO V

TRADUCCIÓN DE TAREAS PROVISTAS POR LA DOCENTE

V. 1. Tareas provistas por la docente

<p>Tarea 1 Nombre: Apellido: Curso: Escuela: Año: Maestra:</p>																					
<p>Tarea 2 ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tenés? ¿De dónde sos?</p>																					
<p>Tarea 3 Leé y coloreá</p> <p>A Tengo cabello marrón y ojos marrones. B Tengo cabello azul y ojos negros. C Tengo cabello violeta y ojos rojos.</p> <p>Leé y completá el cuadro</p> <p>A Mi nombre es Mónica. Tengo 12 años. Soy de Mar del Plata. Mi color favorito es el verde. Mi número de la suerte es el 2. Tengo cabello marrón y ojos negros. B Mi nombre es Tomás. Tengo 11 años. Soy de Buenos Aires. Mi color favorito es el azul. Mi número de la suerte es el 5. Tengo cabello negro y ojos verdes.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Nombre</th> <th style="padding: 5px;">Edad</th> <th style="padding: 5px;">Ciudad</th> <th style="padding: 5px;">Color</th> <th style="padding: 5px;">Número</th> <th style="padding: 5px;">Ojos</th> <th style="padding: 5px;">Cabello</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Sobre vos</p> <p>Mi nombre es Tengo años. Soy de Mi color favorito es Mi número de la suerte esTengo ojos..... y cabello</p>	Nombre	Edad	Ciudad	Color	Número	Ojos	Cabello														
Nombre	Edad	Ciudad	Color	Número	Ojos	Cabello															
<p>Tarea 4 Leé y respondé</p> <p>Hola. I nombre es Ronald. Tengo 11 años y soy de Mar del Plata. Tengo cabello</p>																					

negro y ojos marrones. Mi materia escolar favorita es arte. Mi música favorita es hip hop y mi equipo de fútbol favorito es Newel's.

Nombre:	Ojos:
Edad:	Materia favorita:
Ciudad:	Música favorita:
Cabello:	Equipo de fútbol favorito:

Escribí sobre vos

Mi nombre es

Tengoaños.

Soy de

Tengo cabello y ojos

Mi materia favorita es

Mi música favorita es

Mi equipo de fútbol favorito es

Tarea 5

Leé y completá el cuadro

Helen tiene 12 años y es de Uruguay. Va a la escuela n° 43. Tiene ojos azules y cabello negro. Tiene puesto un suéter negro, *jeans* azules y zapatos negros. Tiene dos perros y cuatro gatos.

Nombre:	Ojos:
Edad:	Cabello:
País:	Ropa:
Escuela:	Mascotas:

Completá sobre vos

Mi nombre es Tengo años. Soy de Mi escuela es

Tengo ojos y cabello Tengo mascotas

Contestá si/no sobre vos

¿Tenés un perro?

¿Tenés un gato?

¿Es tu cabello azul?
¿Son tus ojos marrones?
¿Es tu nombre Julián?

Tarea 6

Mi nombre es Tengo años. Soy de Mi color favorito es
..... Tengo