

Inglés para Fines Específicos: Relatos de aprendizajes, comunidad y transformación¹

English for Specific Purposes: Narratives of Learning, Community, and Transformation

Marcela Calvete²

Fiorela Lunghi³

Resumen

El Taller de Inglés para Fines Específicos (IFE) se ofrece en la Facultad de Humanidades de la UNMDP a estudiantes de Sociología, Ciencia Política y Educación, quienes deben cumplir con el requisito curricular de un Nivel de Inglés anual. Desde su creación tras la reapertura de la carrera de Sociología en 2007, este taller ha evolucionado a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades de estudiantes de Ciencia Política y Ciencias de la Educación, que se sumaron posteriormente. Sin embargo, no se han realizado estudios que reflejen las experiencias de quienes asisten a estas clases. Nos proponemos entonces examinar las vivencias del grupo de estudiantes del Taller de IFE de la cohorte 2024 a partir de sus relatos escritos. Este estudio, de carácter cualitativo con una perspectiva narrativa, revela las transformaciones ocurridas, los posibles efectos en experiencias futuras y las redes sociales y vínculos construidos durante los encuentros semanales. Consideramos que este tipo de abordaje puede generar aportes valiosos acerca de las vivencias estudiantiles, revelando significados, emociones y perspectivas de quienes asisten a nuestras aulas. Al poner en primer plano los relatos de cada estudiante, los hallazgos de este estudio pueden eventualmente contribuir a generar cambios en el diseño de nuestro espacio curricular y ayudar a mejorar nuestras prácticas docentes.

Palabras clave: IFE; experiencias; narrativas estudiantiles

Abstract

The English for Specific Purposes (ESP) Course is offered at the School of Humanities of the UNMDP to students of Sociology, Political Science and Education who must meet the curricular requirement of an annual English course. Since its creation after the reopening of the Sociology Program in 2007, this course has evolved over the years, adapting to the needs of the students of Political Science and Education, who joined later. However, no research has been conducted that reflects the experiences of those who attend these classes. We therefore propose to examine the experiences of the 2024 cohort of students in the ESP class. This qualitative study, with a narrative perspective, sheds light on the transformations that occurred, the potential effects on future experiences, and the social network and connections built during the weekly meetings throughout the course. We believe that this type of approach can generate valuable information about the experiences of the students, revealing meanings, emotions and perspectives of those who attend our classrooms. By putting the narratives of each student in the foreground, the findings of this study can eventually inform better curricular design and enhance our teaching practice.

Keywords: ESP; experiences; student narratives.

Recibido: 01/07/2025

Evaluado: 19/08/2025

Evaluado: 30/08/2025

Aprobado: 08/11/2025

Introducción

El Taller de Inglés para Fines Específicos (IFE) es ofrecido en la Facultad de Humanidades de la UNMDP a estudiantes de las carreras de Sociología, Ciencia Política y Educación que deben cumplimentar el requisito curricular del Nivel de inglés. Esta propuesta de carácter anual tiene la finalidad de introducirlos en la lectura de una amplia variedad de géneros de textos de circulación frecuente en la comunidad académica, tales como abstracts, tapas y contratapas de libros, reseñas, ensayos, trabajos de investigación, capítulos de libros, artículos de científicos y de divulgación, entrevistas, conferencias, etc. La heterogeneidad proporcionada por la oferta de un mismo curso para varias carreras constituye un desafío al momento de la selección de los textos, pero se traduce también en lecturas e interacciones áulicas enriquecidas por las perspectivas y miradas provenientes de las diferentes disciplinas.

Nuestro trabajo en este curso de IFE asume una progresión de la lectura de textos basada en el enfoque de género (Paltridge y Starfield, 2013) y adopta la propuesta de Swales (2016) en tanto constituye un círculo que involucra análisis seguido de concientización, sucedido de adquisición, logros, más análisis, más concientización y mayor adquisición. Para estos procesos de lectura, según Bahtia (2002), se distinguen diferentes niveles que involucran elementos de naturaleza lingüística; las convenciones de los géneros, es decir el tipo de información incluida y la forma en la que se realiza en ese determinado texto y además el análisis del texto en relación con el contexto en el que ha sido producido y es consumido.

Acordamos con Bahtia (2002) que la lectura de los géneros en las clases de inglés para fines específicos supone la exploración de textos convencionalizados o institucionalizados en el contexto de prácticas, procedimientos y culturas institucionales y disciplinarias claramente definidas. De esta manera se pueden llegar a comprender las formas en que los miembros de comunidades discursivas particulares construyen, interpretan y utilizan estos géneros con el fin de alcanzar los objetivos de sus comunidades y los motivos que los llevan a producirlos de la forma en la que lo hacen. En otras palabras, una de las metas fundamentales del análisis de género es la posibilidad de comprender y explicar las realidades del mundo de los textos, que es, simultáneamente, complejo y dinámico (Bhatia, 2002).

Si bien este taller ha sido dictado desde la reapertura de la carrera de Sociología en 2007 y se ha ido modificando a través de los años en función de los recorridos realizados y la incorporación de estudiantes de las carreras de Ciencia Política y Ciencias de la Educación, abiertas en nuestra unidad académica posteriormente, no se han llevado a cabo estudios que den cuenta de las experiencias de quienes han concurrido a estas clases. Por esta razón, nos proponemos examinar la experiencia del grupo de estudiantes del Taller de IFE de la cohorte 2024. Nos interesa conocer la diversidad de significados, emociones y perspectivas de quienes habitan nuestras aulas.

Perspectivas Teóricas

Es fundamental para este trabajo el concepto de experiencia que fue trabajado por Dewey en relación a la educación (1960) en sus textos fundacionales. Su postura se ubica en medio de los racionalistas y los empiristas, proponiendo una perspectiva dinámica de la experiencia. En su conceptualización resalta los principios de interacción y de continuidad. La experiencia implica la interacción del ser humano y su entorno, considerándolo no solamente en su dimensión biológica, sino también como un ser social y cultural. Desde esta óptica, la experiencia no se reduce a un simple proceso de conocimiento sino más bien una forma de habitar e interaccionar con el contexto físico y social. En términos del autor, “El ser viviente padece, sufre, las consecuencias de su propio obrar. Esta íntima conexión entre el obrar y el sufrir o padecer es lo que llamamos experiencia. El obrar y el sufrir, desconectados el uno del otro, no constituyen ninguno de los dos experiencias” (Dewey, 1993, p.110).

Para Dewey (1986), el ser humano es una parte esencial de la naturaleza y no es una entidad externa que opera sobre ella. Dicho de otro modo, la experiencia constituye una interacción con el entorno, y es esta relación la que genera vínculos entre las acciones y sus consecuencias. Así entendido, el conocimiento no proviene de la mera contemplación, sino de la experiencia entendida como una interacción con el medio. No obstante, en su obra *Experiencia y educación* (1938), Dewey advierte que no todas las experiencias son educativas, ya que aquellas que interfieren negativamente o alteran el desarrollo de otras posteriores son anti-educativas. La satisfacción o la insatisfacción derivadas de las experiencias pasadas influyen en las futuras, lo que el autor llama el principio de continuidad. Esto supone que cada experiencia “recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey, 1960, p.37). De este modo, el auténtico valor educativo de cada experiencia radica en su capacidad para establecer una base a partir de la cual se puedan vivir nuevas experiencias con ciertas expectativas y preparación. La cualidad de una experiencia tiene dos particularidades: una inmediata y un efecto. En la inmediatez, las experiencias pueden percibirse como agradables o desagradables. Y en el caso de su efecto, lo ideal es que produzcan experiencias educativas deseables en un futuro. Es decir, que abran paso a una sucesión de experiencias nuevas que serán vividas más adelante estableciendo de esta manera un encadenamiento de experiencias educativas.

Por otro lado, Larrosa (2006) propone pensar la experiencia y desde la experiencia misma, apunta hacia la posibilidad de un pensamiento de la educación. Su análisis incorpora varias dimensiones, para los propósitos de nuestro trabajo nos interesa profundizar sobre la dimensión transformativa. En este sentido, el autor expresa que la experiencia supone un acontecimiento exterior, del cual no formamos parte, pero, por otro lado, somos el lugar donde este acontecimiento sucede (p. 89). De esta manera, entendemos que la experiencia tiene lugar a través de nuestras palabras, ideas o representaciones que funcionan como los espacios donde la experiencia se da (p. 89). Este “principio de transformación” (p. 89) al que el autor se refiere permite nuestra formación y transformación a través de la experiencia. Asimismo, al constituirnos como sujetos de experiencia a través de los cuales somos el espacio donde las experiencias acontecen, nos constituimos también como “una superficie de sensibilidad en la

que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p.91). Así es como podemos comprender que una experiencia no es algo que podamos hacer sino más bien que nos sucede o pasa, no es solo un evento vivido, sino algo que deja una huella y nos cambia. Supone la cancelación de la frontera entre el saber y el ser. Al incorporar este componente también abrimos la posibilidad de integrar las características subjetiva y reflexiva de la experiencia ya que la comprendemos desde nuestra propia perspectiva como sujetos por donde la experiencia sucede. En otras palabras, la experiencia educativa excede lo puramente técnico y se introduce en lo humano.

Una experiencia es siempre singular en tanto el mismo acontecimiento no genera la misma experiencia en todas las personas, no tiene el mismo significado para todos los sujetos involucrados e inclusive puede constituir experiencia para algunos y no para otros. Pero además, la experiencia también es irrepetible puesto que el mismo acontecimiento puede producir experiencias diferentes a una misma persona en diferentes momentos.

Larrosa (2009), establece un contraste entre el conocimiento académico y el conocimiento basado en la experiencia. El primero se define como externo, objetivo, universal, homogéneo y permanente, mientras que el saber experiencial es interno, subjetivo, personal, heterogéneo y está en constante desarrollo, siendo de naturaleza provisional. Este tipo de saber, según el autor, no existe de manera independiente como el conocimiento científico, sino que adquiere significado a través de la forma en que moldea la personalidad, la sensibilidad y la singularidad de cada individuo (2009, p. 26). En síntesis, a diferencia del experimento que tiene que ser homogéneo y anticipable, la experiencia es subjetiva, singular e imprevisible en tanto no se puede anticipar su resultado, ni hacia dónde llevará, ni qué cambios provocará en cada individuo.

Con respecto a la experiencia en relación al lenguaje, quisiéramos resaltar el potencial que tiene el lenguaje para transformarnos. En términos de la experiencia cómo ha sido descrita anteriormente, lo valioso de la apertura hacia lecturas y autorías diversas no es tanto lo que los demás tienen para decir o qué podemos decir acerca de esas lecturas, sino lo transformador del acceso a otros discursos como vehículos de una potencial modificación de lo que cada persona puede sentir, decir, pensar y escribir en sus propias palabras. Cada transformación acontece de manera singular, ya que al tomar la perspectiva de la experiencia que hemos desarrollado, cada lectura tiene el potencial transformativo en un territorio o superficie única y personal (p. 6). A partir de aquí podemos incluso incorporar la característica de singularidad a la experiencia. En este sentido, Larrosa (2006) expresa que la experiencia siempre tiene el potencial de transformarnos, a pensar o modificar nuestro propio pensamiento, a hablar por nosotros mismos y de este modo configurar nuestro propio lenguaje.

Abordaje metodológico

Como en esta investigación es central el concepto de experiencia, hemos optado por un abordaje cualitativo con un enfoque interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012) y una perspectiva

narrativa, que priorice la profundidad, se concentre en los significados y busque la comprensión y la interpretación (Denzin, 2008). En palabras de Vasilachis (2006), la investigación cualitativa constituye un "variado mosaico" (p. 24) cuyo objetivo es entender la realidad social, utilizando metodologías, perspectivas y estrategias provenientes de diversos enfoques y orientaciones que se distinguen por su diseño flexible. Para interpretar la experiencia estudiantil, se emplearon dos instrumentos de recolección de datos diseñados específicamente para este estudio. Se utilizó una espiral como recurso disparador y un breve relato escrito personal, los cuales conformaron los textos de campo utilizados en el análisis.

Los pioneros en la investigación narrativa, Connelly y Clandinin (1990), la definieron inicialmente como el estudio de las formas en las que los seres humanos experimentan el mundo. Así es que, el giro narrativo en la investigación educativa permite emerger las voces de quienes habitan las aulas, revelando lo que sienten, viven y piensan. El argumento en ese entonces se centraba en plasmar una perspectiva narrativa de la experiencia entendida como un evento en proceso (*lived in the midst*), en constante despliegue en contextos diversos (Clandinin, 2019). Lo importante no reside en los hechos narrados sino en el significado que cada persona le asigna a esos hechos. La narración constituye una forma de ordenar las experiencias y en el proceso se hacen comprensibles, se reconstruyen y re-significan. Así es que podemos comprender las narrativas como medios para indagar no sólo acerca de experiencias pasadas sino también como una vía de posicionamiento dentro de diversos contextos sociales y expectativas culturales (Hyvärinen, 2007).

Como punto de partida del presente trabajo, creemos que una espiral de aprendizaje permite revelar experiencias significativas a lo largo de la vida (Subero, et. al, 2016). Esta actividad permite incluir tanto experiencias como aprendizajes pasados y abarcar, a través de los extremos de la espiral, la incorporación del presente y deseos a futuro. Lo relevante acerca de los aprendizajes incluidos en la espiral es que los mismos sean significativos para quienes participan, indistintamente de los contextos donde se hayan adquirido. Además, mediante la espiral podemos comprender cómo acontecen ciertos tipos de transformaciones a medida que las experiencias de aprendizaje avanzan en el tiempo. Comenzamos por registrar vivencias iniciales en el centro de la espiral para luego avanzar en el tiempo hasta llegar al presente y luego registrar deseos a futuro.

Con respecto a las narrativas, acordamos con Vélez, Mena y Sardiña (2020), en que los relatos no pueden unificarse en tanto la singularidad es un aspecto fundamental de su esencia. Las personas que producen esos relatos son únicas y por lo tanto portadoras de múltiples historias. La perspectiva narrativa escapa a la búsqueda hegemónica de conocimientos objetivables, donde la repetición solía ser considerada prueba de veracidad. Su valor radica en ofrecer una posibilidad de comprensión a partir de las voces de los individuos que interpretan lo vivido en la experiencia, construyendo así significados personales y colectivos variados. La multiplicidad de relatos genera un universo de significados que enriquecen nuestra comprensión, permitiendo explorar las diferencias sin perder de vista las conexiones que los unen.

Por otro lado, como señala Riessman (2008, p.105), no surgen de manera espontánea ni del yo más profundo, sino que se elaboran para audiencias específicas en momentos históricos particulares, y se originan a partir de discursos y valores presentes en una cultura determinada. Se construyen y reciben dentro de contextos de interacción, históricos, institucionales y discursivos, mediante los discursos prevalentes y en el marco de relaciones de poder. Por esta razón, cuando las narrativas se utilizan con fines investigativos, es necesario un análisis que tome en cuenta estas variables.

Hallazgos

La cohorte 2024 está compuesta por 18 estudiantes que en su mayoría manifestaron en una encuesta inicial poseer pocos conocimientos previos de inglés. Se trabajó durante todo el año en dos comisiones lo cual permitió una atención más personalizada a las necesidades de cada estudiante. Para este estudio contamos con 17 espirales y 14 narrativas representativas de las vivencias individuales del estudiantado. Luego de completar la espiral, se produjeron relatos, en los que cada estudiante identificó algún momento, alguna clase o algún aspecto relevante que marcó su experiencia durante el curso. La lectura y el análisis de los textos de campo dan cuenta de las transformaciones producidas, de los posibles efectos en experiencias subsiguientes y del entramado social y los vínculos que se generaron durante los encuentros semanales acontecidos a lo largo de la cursada.

A partir de la lectura de las espirales de aprendizaje, se desprende la etapa inicial de la relación de cada participante con la lengua inglesa. En cada una, los miembros del grupo han compartido de manera puntual ciertos momentos y prácticas que nos permiten advertir el proceso que han atravesado antes y durante la cursada. Además de esto, las espirales permitieron entrever ciertos deseos relacionados con la manera en la que se han dictado las clases y posibilidades de aprendizaje a futuro.

Transformaciones

La experiencia, a decir de Larrosa (2009) es algo que deja una huella y nos cambia. Mientras que el saber académico es externo, objetivo, universal, homogéneo y permanente; el saber experiencial es interno, subjetivo, personal, heterogéneo y está en constante desarrollo. Dicho de otra manera, la experiencia educativa va más allá de lo estrictamente cognitivo e ingresa en el ámbito humano. Además, como ya lo hemos mencionado, cada transformación se produce de manera única y personal. Esta singularidad resulta evidente en los relatos compartidos por nuestro grupo de estudiantes, en tanto las transformaciones generadas a partir de la experiencia se produjeron de manera diferente en cada persona.

Joa, por ejemplo, describió su paso por la facultad como "siempre muy hostil", y señaló que "la modalidad de taller dejó que pasen otras cosas" y le permitió "transcurrir el último tramo con

un poco más de corazón que lo habitual”. El cambio experimentado tuvo que ver con desarrollar una conexión más emocional y personal con su proceso de aprendizaje, lo que le brindó la posibilidad de transitar de una manera más amable y menos adversa su última etapa estudiantil. También Melani se refirió a sus sentimientos, pero su relato distingue tres etapas en su evolución emocional a lo largo de su proceso educativo. Explicó que durante esta cursada sus “sensaciones fueron mutando; al comienzo fue inseguridad, luego desafío y casi al finalizar es confianza”. Apareció la inseguridad como la emoción predominante al principio del proceso, luego comenzó a ver las dificultades no como obstáculos insuperables, sino como oportunidades para mejorar y al final experimentó mayor seguridad acerca de sus conocimientos y habilidades.

Maira, por su parte, expresó su “resistencia” anterior relacionada con “un poco de trauma” pero igualmente hizo explícita su “intención de aprender” a través de una “elección de cursada directa”. Además, expresó un cambio en su manera de resistir al “destrabar otras resistencias”. En esta línea, Joa, luego de algunas experiencias negativas también comenzó a ver al idioma como una “posibilidad” y una “herramienta” de “empoderamiento” apenas inició sus clases en el taller.

Gise identificó el segundo cuatrimestre como un punto de inflexión en tanto “al comenzar a trabajar con investigaciones” pudo vincular algo que le “costaba mucho como el inglés” con algo que disfrutaba mucho. Esta relación entre lo que le costaba y lo que disfrutaba le facilitó superar la dificultad que le presentaba la lectura en inglés, al poder vincularlo con algo de su interés, lo que probablemente hizo que el aprendizaje fuera más significativo y menos intimidante. En este sentido, la experiencia educativa de Gise muestra cómo un cambio en la forma de relacionarse con el contenido pudo transformar la percepción de las dificultades. Algo similar le pasó a Magui quien señaló que su “relación con el idioma es compleja” y que cuando supo que tenía que cursar esta materia tuvo “terror” hasta que un día sintió que tenía que “aprovechar la oportunidad” y llevarse algo, “aunque sea aprender a buscar palabras o reconocer formas de expresión.” Según su relato esto sucedió debido a “la presencia de textos interesantes”. Los textos que encontró atractivos fueron clave en la superación de sus miedos y la creación de posibilidades. Este proceso refleja una transformación en su predisposición hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, pasando de una sensación de miedo e inseguridad a una actitud de apertura.

En otros relatos, surgieron los sentimientos de seguridad a partir del reconocimiento de saberes previos. Yohana, valoró las herramientas provistas en el “curso para que confiara en algunos conocimientos que quizás ya tenía”. Es decir, las clases le ofrecieron la oportunidad de reafirmar y validar saberes preexistentes de los cuales probablemente no era totalmente consciente, lo que le permitió ganar seguridad en sus propias habilidades y facilitó sus aprendizajes. Este reconocimiento de la relación entre lo que ya sabía y lo nuevo también se reflejó en el relato de Antonella quien expresó que “Poco a poco se fueron fusionando los conocimientos previos y los aprendizajes [...] generando mayor confianza”.

Finalmente, algunas estudiantes mencionaron la superación de prejuicios a partir de su experiencia. Carolina en su relato señaló: “Pensando sobre el recorrido a lo largo del año, debo decir que mantenía un prejuicio sobre el área y al transitar el espacio curricular logré romper con el estigma. Encontré cierto placer por trabajar en la comprensión textual en un idioma que no conozco y me consideraba analfabeta. Hoy puedo interpretar a groso modo con algunas traducciones un abstract”. Si bien no especifica cuál era su preconcepción, pareciera que se trató de un sentimiento relacionado a la ausencia de satisfacción por el aprendizaje de la lengua y que con el correr de las clases pudo desafiar. Este cambio de actitud refleja la superación de prejuicios que le permitió avanzar y adquirir nuevas habilidades, antes impensables para ella. En la misma línea, Melani señaló: “Ya que las clases fueron amenas pude derribar el tabú de experiencias anteriores en la que marqué mi alejamiento del idioma”, lo que indica que en el caso de esta estudiante también se produjeron transformaciones en sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés producto de la nueva experiencia que parece haberle resultado agradable. Asimismo, Sabrina nos contó que cursar la materia le hizo reflexionar sobre “la importancia de la misma para la propia trayectoria en la actualidad y futuro profesional”. Esto indica que, al enfrentarse a los desafíos de la materia, comenzó a valorar cómo este aprendizaje no solo tenía efectos en lo inmediato, sino que también influiría positivamente en su desarrollo y proyección profesional a largo plazo.

Como se puede apreciar los relatos ilustran cómo las experiencias educativas pueden generar transformaciones únicas, ayudando a los individuos a superar prejuicios, inseguridades y dificultades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Estos procesos son absolutamente personales y reflejan la interacción entre lo personal y lo académico, en tanto producen modificaciones no solo en el conocimiento, sino también en las personas que lo adquieren. La experiencia, tal como la define Larrosa (2009), nos transforma internamente. De manera similar, las narrativas revelan, como señala Dewey (1960), que cada experiencia recoge lo que ocurrió antes y, al mismo tiempo, altera el curso de lo que sigue, lo que se refleja en las transformaciones vividas por cada estudiante a medida que van adquiriendo nuevas habilidades y confiando más en sus capacidades. La experiencia educativa va más allá de la simple adquisición de saberes y se convierte en una vivencia que involucra emociones, reflexiones y, por tanto, cambios en quienes participan de ella.

Efectos en experiencias subsiguientes

Pero además de transformaciones, las experiencias también pueden dar cuenta del principio de continuidad señalado por Dewey en tanto existe una relación indiscutible entre las experiencias pasadas, presentes y futuras que han sido puestas de manifiesto tanto en los relatos como en las espirales. Todas las experiencias producen consecuencias en las subsiguientes. En muchos casos, como son los de María Clara, Carolina, Micaela, Ana, Gise, Joa, Héctor y Marisol observamos que el primer contacto con la lengua extranjera se dio en el contexto de su paso por la escuela primaria. Este grupo caracterizó estas experiencias iniciales con emociones tales como “negación”, “frustración”, “mala experiencia”, “desinterés”, maltrato,

angustia por no entender, pocos recuerdos, repetitivo, bastante feo. En muchos de estos casos estos sentimientos interfirieron de manera adversa, impidiendo aprendizajes profundos y generando una predisposición negativa hacia nuevas experiencias. Así, por ejemplo, Joa marcó el inicio del taller como una etapa de “incomprensión” y Gise admitió su “poca predisposición a la cursada de inglés”. Micaela nos ayuda a interpretar su sensación inicial explicando que “a lo largo de mi vida hasta este año (...) no volví a interesarme por el inglés”.

En otras situaciones, el primer acercamiento al inglés generó experiencias positivas. Anto, por ejemplo, comenzó su espiral indicando un vínculo inicial con el idioma a través de “canciones, películas, juegos” y mencionó a su familia como nexo. De manera similar, Melani expresó que el comienzo de su relación fue a través de “dibujos animados en el hogar”. Luego, ambas estudiantes dieron cuenta de su experiencia escolar como un espacio donde tuvieron contacto con la “estructura” o el aprendizaje de elementos puntuales como “colores” y “pedir permiso para ir al baño”. En ambos casos se evidenció un compromiso por superar los desafíos relacionados con el inglés a medida que las etapas progresan.

En otras espirales, emergió un contacto con la lengua inglesa relacionado con el aspecto laboral desde un principio. De este modo, Majo indicó una experiencia inicial a través del uso del sistema operativo “Windows 95” y luego continuó en contacto con otros sistemas similares hasta encontrarse con un nuevo rol laboral como “vendedora de juegos de PC” y “Playstation”. Por su parte, Gloria también dió cuenta de una “necesidad laboral” al inicio de su espiral ya que trabajaba en una “empresa internacional”. Más adelante, mencionó también algunas “experiencias discursivas en el extranjero”. En estos dos casos, las estudiantes indicaron un alejamiento de esta relación utilitaria con la lengua ya sea por estar “aprendiendo otros idiomas para reparar computadoras” o por haber pasado “años sin relacionarse con el inglés” luego de haber culminado ciertas etapas. Ambas señalaron el inicio del cursado del taller como un nuevo momento crucial en su espiral de aprendizaje, en el caso de Gloria incluso mostró cierto entusiasmo al utilizar la frase “Por fin: este curso” y en su relato manifestó interés por focalizar en cuestiones de pronunciación además de la comprensión de los textos que es el principal objetivo del curso.

Como se puede apreciar, las experiencias iniciales de este grupo de estudiantes con el aprendizaje del inglés han demostrado tener consecuencias significativas en su desarrollo posterior, evidenciando el principio de continuidad propuesto por Dewey. Aquellos que enfrentaron emociones negativas en sus primeros contactos con el inglés, como frustración o desinterés, tendieron a mostrar una predisposición adversa hacia nuevas oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, quienes tuvieron experiencias positivas, ya sea en contextos familiares o escolares, manifestaron un compromiso más sólido para superar los desafíos a medida que avanzaban en su formación. Además, es notable cómo algunos casos el aprendizaje del inglés se ha vinculado a necesidades laborales, lo que ha influido en su relación con el idioma y en su motivación para retomarlo en etapas posteriores. Estos hallazgos nos permiten reflexionar sobre la importancia de proporcionar experiencias iniciales enriquecedoras y de reconocer las diversas motivaciones que pueden influir en el aprendizaje del inglés, con el fin de fomentar una actitud positiva y un compromiso continuo.

Vínculos y entramado social

Por otro lado, se evidencia en los relatos la importancia otorgada por el grupo a las relaciones interpersonales. Las narrativas destacan el entramado social como un elemento clave en la experiencia estudiantil, hacen referencia a la atmósfera predominante en la clase y resaltan los vínculos establecidos en el transcurso de la cursada. Una vez más, resulta evidente el carácter subjetivo y singular de las experiencias al que hace referencia Larrosa (2009), en tanto que cada estudiante interpreta y construye su vivencia desde perspectivas únicas e irrepetibles. Estas narraciones ponen de manifiesto cómo el contexto, las relaciones y las circunstancias personales influyen en la forma en que cada individuo experimenta y recuerda su paso por la cursada.

Algunas narrativas por ejemplo, reflejan cómo los aspectos vinculares entre pares o entre docente y estudiantes influyen en sus aprendizajes, en sus motivaciones o en sus deseos, demostrando la relación estrecha entre el saber y el ser (Larrosa 2009). Así, por ejemplo, Hector destacó en su narrativa el "... muy grato ambiente" que caracterizó a las clases, señalando que esto "ocasionó que el proceso de aprendizaje fuera ameno y cordial" y le dieran "ganas de asistir, no por el hecho de aprender, sino también, por el hecho de compartir con un grupo muy humano". De manera similar, el relato de Ana subraya la importancia de los vínculos en el aprendizaje. Ana identificó un punto de inflexión en la vuelta a clases luego de las vacaciones de invierno cuando comenzó a percibir un ambiente más ameno entre sus compañeras. Según sus palabras, "Desde ahí todos nos llamamos por nuestros nombres y se daba un aprendizaje más colaborativo. Para ella, este cambio tuvo un impacto profundo, ya que considera que "cuando nos sentimos reconocidos como seres únicos, cuando hay un otro que te llama por tu nombre y conoce tu proceso, el aprendizaje fluye". En esta misma línea, Sabrina destacó cómo "el grupo que se formó también me permitió desenvolverse de una mejor manera", resaltando nuevamente cómo la calidad de las relaciones entre los integrantes de la clase puede incidir positivamente en la experiencia educativa. Magui, por su parte, destacó en su narrativa cómo la experiencia en el curso logró despertar en ella un interés renovado, señalando: "La presencia de tantos textos interesantes despertó un deseo en mí, sumado al acompañamiento de mis compañeros, siempre dispuestos a ayudar, a extender un mate, o guardar una silla (...)". Este testimonio refleja cómo el contenido académico, combinado con pequeños gestos cotidianos generados en el grupo, fue clave para su motivación y disfrute. En todos estos casos, el reconocimiento personal, sumado a la colaboración entre pares y el acompañamiento docente, se identifican como factores clave para un aprendizaje más significativo y motivador.

Hay otros estudiantes que en sus narrativas se refirieron al apoyo o acompañamiento recibido para gestionar cuestiones que no estaban necesariamente relacionadas con lo académico pero que igualmente fueron fundamentales para su bienestar y su capacidad para participar en el curso. Tal es el caso de Anto que manifestó: "Este año fui mamá por segunda vez y, al volver, estaba muy perdida, pero con cariño de la docente y mis compañeros me sentí sumamente

acompañada y abrazada”. Su relato muestra su valoración de esta red de contención que parece haber ayudado a seguir comprometida con su educación al mismo tiempo que afrontaba desafíos personales. Por su parte, Joa mencionó que en el último tiempo le “ha dejado momentos por demás amargos” pero que puede pensar, “a partir de este taller que en la universidad puede habitar la sensibilidad y que puede transformarse en un espacio al que le importa recibarnos”. Este relato subraya la importancia de integrar prácticas sensibles y humanizadoras en el ámbito educativo, no sólo para abordar la enseñanza y el aprendizaje, sino también para responder a las necesidades emocionales y personales de cada estudiante. Joa encontró en esta experiencia una renovación de su perspectiva sobre la universidad, lo que demuestra cómo un entorno que prioriza el cuidado y la conexión puede influir positivamente en quienes atraviesan momentos difíciles. Igualmente, Majo compartió en su narrativa una experiencia marcada por una pérdida personal y destacó la importancia de “Recibir el apoyo de la profe y mis compañeros para transitar y procesar esta situación”, poniendo de manifiesto la relevancia de los vínculos dentro del aula y el valor de un entorno educativo que prioriza no sólo el aprendizaje académico, sino también que se convierte en un espacio de contención emocional y sostén comunitario. |

Si bien la mayoría de los relatos, como en el caso de Marisol, destacan el desarrollo de las clases en un ambiente “super amigable”, también aparecieron narrativas que demuestran algún tipo de conflicto o desacuerdos entre pares. Nos cuenta Mica de su incomodidad cuando “En una oportunidad una compañera se enojó porque estábamos hablando sobre un tema de inglés y nos gritó que se iba a sentar a otro lado porque al lado nuestro no se podía estar”. Este episodio revela que, a pesar de la atmósfera general de compañerismo, el aula puede convertirse en un espacio donde se manifiesten tensiones derivadas de las diferencias en las expectativas, los estilos de comunicación o niveles de tolerancia del estudiantado. En la misma línea, Gloria mencionó que “se han producido momentos incómodos entre los alumnos, especialmente al principio del curso” aunque reconoció que, con el tiempo, estas dificultades fueron superadas “más avanzado el mismo ha sido posible tener una relación más cordial”. Las narraciones de estas experiencias muestran que, aunque el proceso de construcción de vínculos puede presentar desafíos, las dinámicas grupales pueden evolucionar permitiendo alcanzar ambientes educativos más amables que favorezcan los aprendizajes.

En síntesis, las narrativas analizadas ponen de manifiesto que las relaciones interpersonales son un pilar esencial en la experiencia estudiantil, no solo desde una perspectiva académica, sino también emocional y social. Conocer lo que piensan y sienten quienes habitan nuestras aulas nos insta a estar constantemente pensando en el desarrollo de prácticas docentes que promuevan vínculos de calidad y un ambiente de contención y apoyo que puedan generar espacios de aprendizaje y de crecimiento integral.

A modo de cierre

Este trabajo nos ha permitido explorar las experiencias del grupo de estudiantes de la cohorte 2024 que asistieron al Taller de IFE para las carreras de Sociología, Ciencia Política y Ciencias de la Educación a lo largo del año académico en el marco de este curso. En consonancia con la concepción de experiencia propuesta por Larrosa (2009), las narrativas estudiantiles analizadas reflejan cómo el saber experiencial trasciende lo meramente académico para convertirse en una vivencia integral. Así, las narrativas compartidas revelan que el saber no solo involucra conocimiento desde el punto de vista cognitivo, sino que también demuestran que la calidad de los vínculos y la sensibilidad hacia las necesidades individuales constituyen elementos esenciales en sus vivencias. Los relatos evidencian que las experiencias de nuestro grupo de estudiantes han sido transformadoras en varios sentidos en tanto se han derribado prejuicios, superado tabúes y miedos, modificado actitudes. Estas nuevas experiencias, siguiendo a Dewey (1969), parecen haber tenido efectos positivos y se han traducido en verdaderas oportunidades educativas. De este modo, se ha establecido una continuidad, puesto que se han convertido en un eslabón que tiene el potencial de producir nuevos conocimientos en el futuro. Esto se puede apreciar también en el análisis de las espirales que revelan que en muchos casos, experiencias anteriores no han sido capaces de generar saberes permanentes ni interés en el aprendizaje de la lengua inglesa. En todas las espirales, aparecen deseos de seguir aprendiendo inglés, otro ingrediente que nos permite pensar que las experiencias en el curso de IFE han trascendido lo meramente cognitivo. No podemos dejar de reflexionar sobre el valor que cada estudiante ha asignado a los vínculos con la docente y sobre todo con sus pares, de manera de seguir pensando en intervenciones tendientes a potenciar trabajos de tipo colaborativo y atmósferas distendidas, respetuosas y sensibles. |

Referencias bibliográficas

- Bhatia, Vijay K. (2002). Applied genre analysis: a multi- perspective model. Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFERE), ISSN 1139- 7241, Nº. 4, págs. 3-19.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción: Armando Lázaro Ros. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Clandinin, D. J. (2019). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. Routledge.
- Connelly M. y Clandinin, D. J. (Jun. Jul. 1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 5 pp. 2-14 . American Educational Research Association. <http://www.jstor.org/stable/1176100>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II (pp. 27-37). Barcelona: Gedisa.
- Hyvärinen, M. (2009). Analyzing narratives and story-telling. *The Sage handbook of social research methods*, 447-460. SAGE.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, num. 19, p. 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación*. 13-44. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- Riessman, C.K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks/London: Sage Publications. <http://www.amazon.com/Narrative-Methods-Sciences-Catherine-Riessman/dp/0761929983>
- Paltridge B. and Starfield S. (Ed) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Subero Tomás, D., Brito-Rivera, L. F., & Esteban Guitart, M. (2016). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la Escuela Normal de Texcoco, México: las creencias de los docentes en formación. *Contextos educativos: revista de educación*, 2(2), 9-25.
- Swales, J [TeasolAcademic]. (Enero 6, 2016). Swales on Genre and English for Academic Purposes. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=W--C4AzvwiU>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 23–60. Gedisa
- Velez la Calle, C., Mena Lopez, M. & Sardiña Iglesias, L.L. (2020). Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural. *Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad*.

Notas

¹ Este texto resulta de una versión extendida y modificada de la ponencia “Voces estudiantiles del Taller de Inglés para Fines Específicos en las carreras de Sociología, Ciencia Política y Educación: Un análisis narrativo de las experiencias de la cohorte 2024, presentado en las IV Jornadas de Sociología. Facultad de Humanidades, UNMDP. 5,6 y 7 de marzo de 2025.

² Marcela Calvete es Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del grupo de Investigación GIEFOD, CIMED. mbcalve@mdp.edu.ar

³ Fiorela Lunghi es Profesora de Inglés. Laboratorio de Idiomas y Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del grupo de Investigación GIEPE, CIMED. fiorelalunghi@gmail.com