



Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha Magíster en
Lingüística Mención Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas

**EL ROL DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA
DEL PROFESORADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHILE**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Mención Lingüística
Aplicada a la Enseñanza de Idiomas

Pilar Andrea Pino Cutipa

Director tesis: Dr. Roberto Andrés Silva Torres

Valparaíso, Chile

2024

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender el proceso de construcción identitaria del profesorado de inglés en ejercicio en Chile. Esta construcción comprende diferentes aristas: por un lado, están las comunidades imaginadas, que Norton (2016) las define como cualquier comunidad de la imaginación deseada por el aprendiz; por otro lado, Eckert y McConell-Ginet (1992) añaden el concepto de comunidad de práctica refiriéndose al compromiso que tiene un conglomerado para alcanzar un propósito. Wenger (1998) destaca que el aprendizaje en estas comunidades es un acontecimiento social que despliega las herramientas para comunicarse a través de experiencias propias y de la participación en la sociedad. Además, Norton (2016) define el investment como el compromiso del aprendiz de una segunda lengua para incrementar su capital cultural ya que, con esto, podrá adquirir una amplia variedad de recursos materiales y simbólicos (Norton, 2010). Este estudio fue de carácter exploratorio utilizando el método cualitativo en casos múltiples para analizar las experiencias previas de tres profesores de inglés en ejercicio en Chile utilizando entrevistas semiestructuradas. Los resultados fueron analizados con la técnica de análisis de contenido. Con esto se pudo observar la importancia de las comunidades mencionadas y del contexto en la construcción identitaria, descubriendo el compromiso que adquirieron y las experiencias previas que influyeron en su aprendizaje. Por otro lado, se pudo observar la transición de posicionamientos en diversas comunidades. Este conocimiento contribuye a entender cómo adquieren el idioma los aprendices de una segunda lengua y cómo impactan sus experiencias sociales en sus carreras.

Palabras clave: identidad, comunidades imaginadas, comunidades de práctica, investment

ABSTRACT

This investigation aims to understand the identity development of English teachers in Chile. This process comprises different angles: on the one hand, there are the imagined communities, which Norton (2016) defines as any community from the imagination that is desired by a learner; on the other hand, Eckert & McConnell-Ginet (1992) add the concept of communities of practice, which consist on the commitment that a group of people acquire in order to achieve a goal. Wenger (1998) also highlights that the learning process inside these communities is a social event that nurtures communication tools through the learners' own experiences and their participation in society. Furthermore, Norton (2016) defines the concept of investment as the commitment that a L2 learner adopts to increase their cultural capital considering that, with it, they may attain a wide range of symbolic and material resources (Norton, 2010). This was an exploratory study that utilized a qualitative method to analyze multiple cases through previous experiences of three in-service English teachers in the Chilean context, by way of semi-structured interviews. The results were examined with the content analysis technique, which helped observe the importance of both communities mentioned and the context in the identity construction. It also helped unveil the participants' commitment and their previous experiences that were relevant for their learning process. Moreover, it was possible to see how their positioning transitioned in different communities. This knowledge contributes to comprehending how L2 learners acquire the language and how their social experiences impact their professions.

Key words: identity, imagined communities, communities of practice, investment

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Introducción	4
1.2. Identificación del problema de investigación	4
1.3. Justificación de la investigación	5
1.4. Preguntas y objetivos de la investigación	7
1.4.1. Objetivo general	7
1.4.2. Objetivos específicos	8
1.5. Estructura de la tesis	8
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Introducción	10
2.2. El enfoque sociocultural y la adquisición de segundas lenguas	10
2.3. El posestructuralismo y la lengua en la construcción identitaria	12
2.4. Formando la identidad del aprendiz de inglés como L2	16
2.4.1. La subjetividad y el posicionamiento del aprendiz de una L2	18
2.4.2 El <i>investment</i> en la formación de la identidad de un aprendiz de L2	21
2.4.3 Las comunidades de práctica e imaginadas en la identidad del aprendiz de una L2	23
2.4.4 Las experiencias previas y la formación identitaria del profesorado de Inglés	28
2.5. Estudios actuales sobre la construcción identitaria del profesorado de inglés en Chile	30
2.6. Conclusiones	34
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1. Introducción	36
3.2. Diseño de la investigación	36
3.3. Enfoque investigativo	38
3.3.1. Método inductivo	39

3.3.2. Estudio de caso	40
3.3.3. Análisis de contenido	42
3.3.4. El rol del investigador	44
3.4. Los participantes	46
3.4.1. Participante 1	46
3.4.2. Participante 2	47
3.4.3. Participante 3	47
3.5. Instrumento de recolección de datos	48
3.6. Procedimiento de análisis de contenido	50
3.6.1. Primera etapa: organización y edición de datos	50
3.6.2. Segunda etapa: elección de la unidad de análisis	51
3.6.3. Tercera etapa: recopilación y categorización de datos	51
3.6.4. Cuarta etapa: recopilación y categorización de la segunda etapa de los datos	53
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	54
4.1. Introducción	54
4.2. La identidad, el <i>investment</i> y las comunidades de práctica e imaginadas	55
4.2.1. Las comunidades imaginadas en la construcción identitaria	59
4.2.2. Las comunidades de práctica en la construcción identitaria	64
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	71
5.1. Introducción	71
5.2. Síntesis de la investigación	71
5.3. Influencia de las comunidades de práctica y/o imaginadas en la construcción identitaria	72
5.4. Implicaciones del estudio	79
5.5. Limitaciones del estudio	79
REFERENCIAS	81
APÉNDICE	95

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo de investigación se enfoca en el objetivo de comprender la construcción de la identidad del profesorado de inglés en el contexto chileno mediante un proceso indagatorio sobre experiencias previas. Es decir, se trata de conocer cuáles son los factores que permiten al profesor adquirir una segunda lengua, no solamente en contextos formales sino que también en contextos informales los cuales, además, pueden generar un impacto en sus construcciones identitarias.

Para este propósito se utiliza un enfoque posestructuralista, el cual propone que la adquisición de una segunda lengua se produce a partir de diferentes factores, no sólo cognitivos sino que también subjetivos, y a través de lo que el usuario puede generar mediante el uso del lenguaje, ya que ambos, usuario y lenguaje, se consideran inalienables (Norton, 2013).

Por ende, para ingresar a este vasto campo de conocimiento, se esclarece que el concepto de *identidad* varía según el autor. Para Delanty (2003), la identidad se adapta al contexto y a las personas, ya que éstas no son unitarias sino todo contrario, son diferentes. Para Block (2007), el constructo de la identidad se desarrolla a partir de los factores sociales en los que está inserto el aprendiz. Sin embargo, Norton (2013) define la identidad como la manera en que una persona entiende su relación con el mundo, construyéndose a través del tiempo y del espacio, y considerando las posibilidades para el futuro. Así también, Wenger (1998) sostiene que la identidad es el cambio que sufre la persona gracias a su proceso de aprendizaje dentro de un colectivo social. Sobre este mismo punto, Guilherme (2002) añade que la identidad surge dentro de las distintas comunidades a las que puede pertenecer el usuario de una segunda lengua. Por lo tanto, se entiende que es preciso considerar tanto el contexto social como la cotidianeidad para comprender la identidad o la formación de esta, ya que este fenómeno se ve afectado por las mismas comunidades y situaciones que pueda experimentar el usuario de una segunda lengua.

De esta manera, la identidad se desarrolla en un contexto social que puede afectar su proceso de formación tanto en una L1 como también en el aprendizaje de una L2, siendo en este caso puntual el inglés. Entre los factores sociales que pueden influir en este desarrollo se encuentra la participación en diferentes comunidades de

práctica, entendiéndose éstas como grupos de personas que interactúan y comparten de manera regular la pasión por un tópico (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015). Otro de estos factores lo encontramos en las comunidades imaginadas, llamadas así porque tienen su asidero en la imaginación. A raíz de lo anterior, Norton (2019) expresa que parte del proceso identitario nace primero en la persona y luego se desarrolla en el colectivo. Estas comunidades imaginadas se forman como ideales que luego pueden materializarse en comunidades de práctica, aunque ambas son consideradas igual de importantes (Kanno y Norton, 2003; Wenger, 1998).

Por otro lado, las experiencias de vida conducen a que se construyan, deconstruyan y reconstruyan nuevas identidades. Por ello surge el concepto de que la identidad es fluida y continua y que, además, depende del contexto en que se encuentre la persona. Esta fluidez suele presentarse en sitios de conflicto ya que, muchas veces, ocurre en relaciones desiguales, las cuales moldean el posicionamiento propio y el posicionamiento otorgado por otras personas.

Por las razones mencionadas se adopta una visión sociocultural y posestructuralista, la cual ayuda a fundamentar que la formación del aprendizaje y de la identidad no sólo nace de factores cognitivos sino que también sociales. Por ello, el paradigma de la investigación adquiere un carácter cualitativo-interpretativo. Con este tipo de análisis, se pretende ahondar en los factores que cimentan la identidad, tanto de manera positiva como negativa. En ello se presentan constructos que pretenden dar explicación a cómo este desarrollo continuo de la identidad surge y avanza a través del tiempo.

Mediante un enfoque holístico, este estudio pretende observar la construcción identitaria de los profesores de inglés, puesto que de éste se plantea que el aprendizaje se genera a partir de las experiencias vividas en diferentes contextos. De esta manera, se logra tomar en consideración el complejo aprendizaje de los estudiantes de lenguas junto con sus experiencias en contextos específicos (Fekete, 2020). Por consiguiente, se estima que la utilización de un enfoque que sea a la vez cualitativo e inductivo es pertinente, ya que éste permitiría conocer la realidad social de los participantes con mayor profundidad. Por otro lado, se conduce un estudio de casos múltiples para indagar la construcción identitaria de los entrevistados mediante

el análisis de contenido, ya que sus vivencias son la evidencia que nos permite conocer la construcción de sus identidades.

Este proceso se guía a través de estudios de casos puesto que, cuando un fenómeno no se visualiza con claridad, se necesita respaldar la información con fuentes tales como documentos o entrevistas, entre otros (González, 2013). En este caso son entrevistas semiestructuradas.

Como investigadora novel, me interesa indagar de sobremanera las experiencias de los estudiantes de pedagogía en inglés, su percepción y la forma de adquirir un segundo idioma, ya que estos fenómenos permean la identidad de un individuo afectando tanto el ámbito laboral como personal. Por consiguiente, es importante saber qué factores provocan el *investment*¹, la aceptación y la cercanía con el idioma. Por otro lado, es importante investigar cuáles son las razones o los motivos que generan desgano y rechazo hacia la lengua o hacia la profesión para poder generar herramientas que los profesores puedan utilizar para remediar esta situación y mejorar las prácticas en el aula. También se pretende aportar evidencias para visibilizar el desarrollo de la identidad en los profesores de inglés dentro del contexto chileno y cómo este fenómeno afecta sus vidas y sus prácticas pedagógicas.

¹ Concepto del inglés que puede traducirse como *inversión*. En este trabajo se opta por el término en su lengua original, ya que aquí se enfatiza su uso como la inversión que la persona hace en su aprendizaje. Este concepto se trata en detalle en el apartado 2.4.2. del capítulo 2 del presente trabajo.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

Este trabajo se enfoca en el análisis de la construcción identitaria de profesores de inglés en ejercicio dentro del contexto chileno, adoptando una mirada holística centrada en los profesores como agentes activos de su propio aprendizaje. Por consiguiente, se indagan los procesos que se producen durante su aprendizaje, sus posicionamientos identitarios y sus experiencias con el idioma.

En el presente capítulo se da a conocer el problema de investigación en una breve síntesis, exponiendo los factores que moldean la construcción identitaria de los profesores de inglés y las razones por las cuales se considera importante la búsqueda de este tipo de información enfatizando, además, el aporte que esta información presta a la comunidad académica en esta línea de investigación. Posteriormente, se introduce la pregunta de investigación para luego continuar con el objetivo general y los objetivos específicos. Para culminar, se describe la organización del presente trabajo de tesis.

1.2. Identificación del problema de investigación

Los estudios vinculados a la construcción identitaria del profesorado de segundas lenguas ha incrementado con el paso de los años ya que, con el tiempo, el profesor de segundas lenguas ha debido adaptarse a los cambios de carácter social que han acaecido producto de la mundialización (Day, 2012). En este sentido, Freeman (2020) destaca que, después de dos décadas, se ha prestado atención al desarrollo de la identidad del profesorado de lenguas como una parte fundamental en su proceso de crecimiento. Además, Sang (2022) comenta que se han realizado varios estudios acerca de la identidad del profesor de segundas lenguas para comprender su proceso de aprendizaje.

En relación con el aprendizaje del inglés, éste no sólo adquiere protagonismo en contextos formales, sino que también en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, lo que ayuda a alcanzar objetivos comunicativos o significativos para el aprendiz a través de, por ejemplo, letras de canciones, videojuegos o comunidades de práctica (Wenger, 1998). A lo anterior, Norton (2014a) añade que todas estas experiencias valiosas y poderosas sirven para construir la identidad de una persona.

En la actualidad existe literatura relacionada a la construcción identitaria en profesores de segundas lenguas en países como Argentina, Venezuela, Canadá e Irán, entre otros. En el contexto chileno la literatura es endeble ya que no se ha recabado información suficiente sobre la construcción identitaria en profesores en oficio considerando sus experiencias previas en comunidades de práctica y/o imaginadas. En este caso puntual, se aborda un estudio realizado en Chile por Lizasoain (2021) que trata aspectos identitarios referentes a la elección de la profesión y sus objetivos respecto a esta, sin enfatizar las experiencias previas de aprendizaje de la lengua inglesa. Por otro lado, un estudio que se llevó a cabo también en Chile tiene como eje central conocer la capacidad de los profesores para adaptarse y adaptar sus identidades a los diferentes contextos (Carvajal, 2020).

El objetivo del presente estudio es comprender el proceso de construcción identitaria del profesorado en inglés que se encuentra en ejercicio dentro del territorio chileno. Para esto, se plantea comprender los factores que permean la construcción identitaria tales como:

- Qué factores impactan en la formación.
- Cómo se va construyendo este proceso.
- Cómo convergen las múltiples identidades de las personas.

Por lo tanto, en este trabajo se plantea que con este tipo de investigaciones se puede considerar qué identidades de los profesores de inglés se pueden adaptar a los niveles educativos – básico, medio y superior – extrapolando su propio proceso de aprendizaje a su proceso de enseñanza.

1.3. Justificación de la investigación

Este estudio tiene como objetivo principal indagar en el desarrollo de la identidad de profesores de inglés en ejercicio en el contexto chileno. Por esta razón, el estudio se centra en la relevancia de las comunidades de práctica e imaginadas, en el papel que cumple el *investment* en la participación dentro de estas comunidades, y en el rol del lenguaje como intermediario de la construcción tanto de la identidad como del aprendizaje de la lengua inglesa.

En la actualidad, existen investigaciones sobre la construcción identitaria de los profesores de inglés en diferentes lugares y con diferentes focos. Puntualmente, Norton

lleva una gran cantidad de estudios – realizados principalmente en Canadá – sobre la construcción identitaria en el aprendizaje de una segunda lengua, en los cuales se enfoca en las relaciones de poder (Norton, 2020), así como también en las comunidades imaginadas (Norton, 2014b) y en cómo éstas influyen en la identidad de un aprendiz. Por otro lado, Beauchamp y Thomas (2009) analizan en un estudio – también en Canadá – la identidad como un proceso continuo que persiste en el tiempo y que se puede esclarecer gracias tanto a las experiencias surgidas en comunidades como a la subjetividad del aprendiz.

Por otro lado, un estudio realizado en Venezuela (Chacón y Pérez, 2009) posa la identidad bajo el prisma de los acentos y de las desigualdades a las que se enfrentan los estudiantes, demostrando cómo estas limitaciones ocasionan un impacto en sus procesos identitarios. Así también, dentro del contexto argentino, Sarasa (2017) publica un artículo relacionado a la formación identitaria a través de la escritura y la composición narrativa.

Sin embargo, y considerando los estudios mencionados previamente, se ha podido visualizar que el estado del arte en el contexto chileno es limitado respecto a la construcción identitaria, especialmente considerando experiencias previas dentro de diversas comunidades de práctica e imaginadas que existen en el entorno del aprendiz de segundas lenguas.

En este aspecto, se consideran los distintos contextos sociales en los que se desarrolla una persona y emplea la lengua. En torno a este fenómeno se pueden conocer e identificar las formas de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto chileno, en el cual existe un vacío visible en su producción o entendimiento, con el fin de ayudar a subsanar la carencia de aprendizaje del inglés, mejorando las prácticas pedagógicas e induciendo en ellas un enfoque sociocultural y posestructuralista, relacionado a la identidad y al aprendizaje de segundas lenguas (Norton, 2014).

En este mundo globalizado, aprender inglés como segunda lengua, además de ser un complemento a la formación profesional y una necesidad para el mercado laboral, es un eje central de cultura que ayuda a comprender otras realidades (Chavarría, 2010). Considerando lo anterior, se entiende que el rol que cumple el

profesor es fundamental y su meta debe ser que sus estudiantes aprendan el idioma. Como profesores de lenguas es posible construir una identidad en base al crecimiento profesional y a las experiencias vividas a lo largo de los años, y asimismo aplicarla como modelo en el aula. Lo cierto es que la manera de enseñar influye en el aprendizaje del estudiante.

1.4. Preguntas y objetivos de la investigación

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal explorar en profundidad la construcción identitaria de profesores de inglés en ejercicio en el contexto chileno. Para ello se consideró una propuesta de carácter holístico y sociolingüístico, que busca analizar el foco y el entorno social en los que se construyen las vivencias y experiencias que cimentan el desarrollo identitario. En este contexto, se estudian las comunidades presentes en la vida de los usuarios de una L2, puntualmente del inglés, y la forma cómo éstas impactan la vida, la identidad y el proceso de enseñanza cuando éstos se integran al mundo laboral para educar futuras generaciones. Es por esta razón que la pregunta de investigación se enmarca en el siguiente cuestionamiento:

- ¿Cómo construye su identidad el profesorado de inglés a partir de su participación en diferentes comunidades de práctica y/o imaginadas?

La finalidad de plantear esta pregunta de investigación es dar a conocer y analizar las fuentes de aprendizaje que encontraron los profesores entrevistados así como también conocer sus experiencias previas en relación con su proceso de aprendizaje del idioma a partir de sus intereses personales y de su participación en comunidades de práctica o imaginadas. De la misma manera, se analizan sus múltiples identidades, puesto que gracias a éstas el profesor de segundas lenguas puede utilizar, adaptar o mejorar sus prácticas pedagógicas para la enseñanza del idioma a futuras generaciones.

1.4.1. Objetivo general

Comprender el proceso de construcción identitaria del profesorado de inglés en ejercicio en el contexto chileno.

1.4.2. Objetivos específicos

a) Indagar el *investment* que el profesorado de inglés ha realizado en su participación en diferentes comunidades de práctica y/o imaginadas.

b) Analizar el proceso de construcción identitaria del profesorado de inglés en ejercicio en base a sus experiencias previas, tanto formales como informales.

1.5. Estructura de la tesis

El presente trabajo está distribuido en capítulos que detallan las etapas que se siguieron para recabar la información que da origen a esta investigación. En primer lugar, se encuentra el capítulo dos en el que se describe el marco teórico que respalda la investigación, junto con los autores que se estudiaron para la realización de este trabajo. Además, dentro de ese capítulo, se encuentran los enfoques que se utilizaron y los elementos que se consideraron relevantes, así como también los estudios actualizados de los fenómenos investigados en este trabajo.

En primera instancia se da una mirada al enfoque sociocultural y al posestructuralismo, destacando su relevancia en el estudio del proceso de construcción identitaria. Posteriormente, se describen y explican los elementos que se utilizaron para robustecer los aspectos que moldean la identidad. Además, se entrega un pequeño estado del arte acerca de los estudios sobre la identidad que se han llevado a cabo en el mundo y en Chile.

En el capítulo tres se fundamenta la metodología utilizada para concretar la investigación. En dicho capítulo se definen los términos utilizados y se justifican los procedimientos considerados necesarios para el estudio de la construcción identitaria de los profesores de inglés. En primer lugar, se comenta sobre la adopción de un enfoque cualitativo, para continuar con una explicación acerca de la naturaleza inductiva del trabajo. Así también, se definen otros aspectos de la metodología, tales como el análisis de contenido y el estudio de caso. Además, se menciona el rol del investigador en el estudio y se esboza un perfil de los participantes que formaron parte de este estudio. Finalmente, se detallan las etapas del procedimiento de levantamiento de datos.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados obtenidos del proceso investigativo. Para tal efecto, se organizaron en un esquema los tres constructos que

guían la pregunta de investigación. En esta sección se entrega una visión general, considerando un breve marco teórico, y se contextualizan los siguientes subtemas con extractos y análisis de las transcripciones de las entrevistas. En esta parte del capítulo, se dividen y analizan detalladamente tanto las comunidades imaginadas como las de práctica y se suma el constructo de *investment* a cada una de ellas.

En el capítulo cinco, se presenta una discusión en la que se reflexiona sobre los resultados que se recabaron a raíz de la investigación. Además, se entrega un respaldo teórico de las respuestas obtenidas con la finalidad de responder a la pregunta de investigación planteada en este trabajo, teniendo como eje central la construcción identitaria del profesorado de inglés en el contexto chileno. En el apartado final de este capítulo se entregan las conclusiones generales del trabajo. En primer lugar, se hace un resumen de la investigación, para luego comentar las implicaciones y las limitaciones del estudio. Por último, se presentan sugerencias para continuar investigando este campo de conocimiento de segundas lenguas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En el presente capítulo se exponen los fundamentos teóricos utilizados en esta investigación. Para ello, se entrega información acerca de la estrecha relación que existe entre la teoría sociocultural, el posestructuralismo y la adquisición de un idioma en el ámbito de la construcción identitaria del aprendiz de segundas lenguas. Los constructos mencionados conforman los cimientos de la identidad, puesto que se relacionan con el entorno del aprendiz más allá de su pensamiento interno. Se enfatiza, además, la relevancia de la lengua como medio discursivo en este proceso.

Posteriormente, se dan a conocer otros componentes directamente entrelazados con los conceptos previamente mencionados y que, además, permean la identidad del usuario de una L2, haciendo referencia a los constructos de identidad, comunidades de práctica, comunidades imaginadas, posicionamiento e *investment*, entre otros. Estos términos forman parte de la columna vertebral de esta investigación, puesto que son el puente y el medio de la construcción identitaria, en razón de que la identidad se va cimentando en las experiencias únicas, la subjetividad y la visión del mundo.

Para culminar con este capítulo, se argumenta la relevancia de las experiencias previas, tanto formales como informales, en la construcción de la identidad del aprendiz de segundas lenguas. Finalmente, se describe el estado del arte en estudios relacionados a la construcción identitaria dentro del contexto chileno en los últimos años.

2.2. El enfoque sociocultural y la adquisición de segundas lenguas

El enfoque que se utiliza en este trabajo tiene relación con el rol social en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Zuengler y Miller, 2006) y en la construcción identitaria del usuario ya que, para Norton (2016), la identidad se construye en base a un fenómeno social, en el cual, dentro de grupos, los aprendices pueden generar conocimiento gracias a su naturaleza dinámica y al aprendizaje constante.

Se escogió un enfoque sociocultural puesto que, según Zuengler y Miller (2006), la relación que tiene el idioma y el aprendizaje se puede observar en los diversos contextos de la vida cotidiana, así como también en las acciones que ésta involucra en

las diferentes actividades que practican los aprendices en un entorno de carácter social. Por otro lado, existe una postura más tradicional acerca del aprendizaje, la cual tiene relación con el proceso cognitivo de la adquisición de una segunda lengua. Esta perspectiva tuvo un amplio dominio y predominancia en el campo de la lingüística en la década de 1990 (Zuengler y Miller, 2006). Ambas doctrinas han sido ampliamente estudiadas, con los nombres de positivismo y relativismo respectivamente. La primera hace alusión al enfoque cognitivista y la segunda al sociocultural (Yazan, 2012).

El enfoque positivista enfatiza los procesos mentales del aprendizaje en base a lo que se considera observable, por esta razón se distingue claramente el conocimiento empírico objetivo del conocimiento subjetivo (Crotty, 1998). Por otra parte, Lafford (2007) sostiene que el epicentro de la adquisición de segundas lenguas se encuentra en la mente, según el enfoque tradicional cognitivista, mientras que la doctrina sociocultural considera el aprendizaje de una L2 como un fenómeno principalmente social, construido en base a los usuarios de esta lengua. Siguiendo con la visión de otros autores enmarcados en el enfoque sociocultural, Block (1996) argumenta que el relativismo tiene una conexión relacionada a la realidad social, la cual considera como múltiple, sosteniendo que esta realidad no puede confluir con la ciencia. Sin embargo, Lantolf y Pavlenko (1995) afirman que ambas teorías trabajan en conjunto, puesto que la teoría sociocultural y la actividad cognitiva comparten un aspecto fundamental que es la interdependencia, por ende el aprendiz tiene una relación que se encuentra mediada por ambas de manera simbólica.

Según Norton y Toohey (2011), desde la perspectiva sociocultural, los estudiantes realizan distintas actividades utilizando sus herramientas culturales y adaptando sus comportamientos para participar en ellas, dado que aprender es un proceso dinámico y social. Por consiguiente, durante el desarrollo de estas actividades, ellos adaptan y cambian sus herramientas para la interacción social. Ambos autores destacan que los aprendices evalúan las condiciones de aprendizaje para pertenecer a ciertas comunidades y de esta manera utilizan el lenguaje como una herramienta activa en la sociedad.

En la perspectiva de Xu y Long (2021), el aprendizaje de una lengua, al ser una actividad social y dinámica, se puede ver afectado por distintos factores que moldean

las interacciones sociales del aprendiz de una segunda lengua, conforme a las distintas situaciones en las que se encuentre, del mismo modo que también puede afectar sus estrategias de aprendizaje. Tal como argumenta Norton (2014a), las condiciones tanto sociales como del entorno no se encuentran completamente determinadas por estos factores cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua, puesto que estas condiciones y los contextos en que se sitúan están siempre sujetos a cambios constantes.

Finalmente, la teoría sociocultural plantea que la adquisición de una segunda lengua ocurre tanto a nivel cognitivo como social y por ende la sociedad se transforma en un agente beneficioso para el aprendizaje. Esto quiere decir que, al ser cooperativo, el estudiante adquiere conocimiento mediante la participación y la observación de actividades en conjunto con otros usuarios de la lengua, utilizando artefactos culturales que los orientan hacia un propósito (Antón, 2010). Esta teoría resulta provechosa dado que enfoca el aprendizaje de una segunda lengua no sólo a nivel mental, sino que también considera los factores que rodean al aprendiz y que complementan su proceso de adquisición de otra lengua. Bajo esta perspectiva, la sociedad juega un papel fundamental debido a que el hablante de una segunda lengua adquiere el rol de agente social activo, lo cual le permite trabajar y desenvolverse colaborativamente con otros aprendices. Esto facilita la nutrición mutua de conocimiento, puesto que el aprendizaje toma protagonismo como práctica social, lo que da como resultado que el aprendiz de la L2 se beneficie de esa enseñanza colectiva (Norton, 2014b). Todo lo cual contrasta con otras teorías más tradicionales que dan mayor énfasis al *input* de carácter lingüístico (Antón, 2010).

2.3. El posestructuralismo y la lengua en la construcción identitaria

La corriente posestructuralista ha cambiado la manera de ver el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, puesto que este proceso no sólo involucra factores cognitivos, sino que además incorpora influencias sociales (Pavlenko, 2002). Según Norton (2014a), el posestructuralismo nace de la idea de cuestionar y reconsiderar la adquisición del lenguaje hacia una perspectiva holística y centrada en la manera de aprender el idioma, reposicionando la adquisición de éste en un contexto tanto social como político. Asimismo, toma en consideración diversos factores que

condicionan la manera de aprender una lengua, como lo son el género, la raza y las relaciones de poder. Norton (1995) considera que estos elementos tienen gran relevancia, ya que estas relaciones desiguales pueden ser limitantes para el proceso de aprendizaje, puesto que dificultan la práctica del idioma en contextos que no son académicos. Estos factores también conllevan a generar prejuicios acerca de los aprendices, ya que pueden ser catalogados como motivados o desmotivados, o como introvertidos o extrovertidos, entre otros términos. Sin embargo, estos factores sociales pueden hacer la diferencia en el proceso de aprendizaje que, a pesar de que cambian con el tiempo y espacio, forman parte y coexisten dentro de la misma persona en maneras contradictorias. También se considera el posicionamiento del usuario como ente polifacético que adquiere el idioma y lo adapta en diferentes discursos y contextos (Pennycook, 1990).

Pavlenko (2002) argumenta que el posestructuralismo es ampliamente conocido por su intención de indagar en el uso del lenguaje como puente discursivo que construye realidades, y en su rol en el aprendizaje y en dinámicas sociales, a medida que éste se construye y reproduce en relaciones colectivas. La autora también sugiere que esta teoría se diferencia considerablemente de otras más tradicionales que suelen contemplar aspectos más clásicos en la adquisición de una L2 – como el vocabulario, la gramática y la fonología – ya que el posestructuralismo visualiza la lengua como una herramienta capaz de generar un abanico de posibilidades discursivas cargadas de significados que se encuentran en completa disposición del aprendiz.

Según Norton (2014a), el marco posestructuralista crea un espacio propicio para formar la identidad del estudiante de segundas lenguas, ya sea para ser un “buen aprendiz” o para ser un “buen profesor”. En la misma línea, Bakhtin (2010) define el posestructuralismo como un medio de comunicación en el que los hablantes hacen uso del lenguaje, creando significados mientras interactúan entre sí en diferentes escenarios; en lugar de visualizarlo como un conjunto idealizado que funciona sólo mediante el individuo y sin tomar en consideración la influencia de factores externos en el proceso de aprendizaje. Bajo la mirada posestructuralista, la lengua es una herramienta muy importante, ya que integra y funciona como un nexo para lo que se quiere expresar en un contexto determinado. En conclusión, desde el enfoque

posestructuralista se observa la identidad del aprendiz de una segunda lengua tanto en el ámbito social como cultural para poder comprender el proceso de construcción identitaria del aprendiz de una L2 (Kramsch, 2014).

Por otra parte, Pavlenko (2002) añade que esta teoría transforma las actitudes lingüísticas en ideologías lingüísticas al destacar su naturaleza social y dinámica, permitiendo realizar críticas sociales. Bajo este enfoque, se puede percibir que los seres humanos necesitan un contexto social que les permita construirse y reconstruirse las veces que sea necesario para forjar una identidad acorde a sus propios intereses. Autores como Lave y Wenger (1991), al igual que Ochs (1993), sostienen que esta corriente define el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso inherente de aprendizaje colaborativo y no simplemente cognitivo. Por esta razón, para su edificación, la sociedad juega un papel fundamental, ya que el aprendiz utiliza sus recursos lingüísticos para interactuar con otras personas dentro de un colectivo en diferentes espacios de aprendizaje, también conocidos como comunidades de práctica.

En la mirada posestructuralista el aprendiz puede tomar protagonismo en su proceso de aprendizaje dado que, a través del lenguaje, el aprendiz puede tener acceso a importantes redes sociales (Norton, 2014a). Para Bourdieu (1991), entablar conexiones sociales de aprendizaje e incrementar el capital simbólico a través de la lengua es lo que compone esta teoría. Según el autor, es importante observar el lenguaje no sólo como un medio de comunicación, sino que además como una creación de capital simbólico y lugar de formación identitaria.

Desde la relación que existe entre el posestructuralismo y la identidad, se habla de un vínculo que los une y de lo que representa esta teoría en los estudios que involucran la construcción y reconstrucción de una persona. Para Norton (2014a), esta perspectiva teórica holística posee un nexo con las relaciones de poder que se dan en diferentes entornos sociales, en los que se posicionan las identidades múltiples y cambiantes del individuo, según los distintos contextos a los que se enfrenta en el diario vivir.

En palabras de Pavlenko (2002), gracias al posestructuralismo se puede indagar mucho más la manera en que los estudiantes de una segunda lengua pueden acceder a recursos lingüísticos y a oportunidades de interacción, así como también se puede

estudiar cómo las identidades pueden constituirse y reconstituirse durante el aprendizaje de una L2, a través de factores lingüísticos, sociales y culturales entre otros.

Kouhpaeeenejad y Gholaminejad (2014) consideran que la identidad adquiere un enfoque social gracias al posestructuralismo, ya que éste la considera diversa, múltiple y fluida, construyéndose y reconstruyéndose a través del discurso y del idioma. Chacón (2010) enfatiza que el lenguaje y la identidad se sostienen y construyen mutuamente mediante un proceso complejo en el cual, por una parte, el lenguaje es el medio discursivo que sustenta la comunicación entre personas y, por otra, la identidad es un constructo dinámico y cambiante que nace como resultado de la interacción entre una persona y el entorno que la rodea. Por esta razón, se puede entender que el lenguaje es un elemento fundamental en la formación identitaria, puesto que en base a éste se construye la autoidentificación o grupo de afiliación entre personas, visualizando la identidad con un sentido de pertenencia (Pierce, 2015).

En términos discursivos, lo que pensamos, lo que hacemos, cómo nos sentimos y lo que expresamos genera realidades. Como afirma Weedon (1987), es la misma identidad la que se vuelve a reconstruir a través del discurso. Bajo esta visión, la identidad se construye de manera discursiva, ya que es un proceso constante, es decir, va adaptándose, creciendo, reinventándose y consolidándose a través del mismo discurso. Gee (2007) redefine el concepto de “discurso” y lo plantea como “Discursos”, sosteniendo la mayúscula inicial y pluralizándolo. Este nuevo concepto hace referencia a un kit identitario que viene con los implementos necesarios y con una explicación sobre cómo utilizarlos. Con este kit el usuario sabe cómo hablar, cómo escribir y cómo expresarse. De esta manera, la persona puede ser reconocida por otros usuarios en relación con el rol social que representa (Gee, 2007). En otras palabras, los “Discursos” son una forma de ver el mundo y de ver la vida, que se componen por elementos significativos como los actos, los valores, las palabras, las actitudes, las creencias, las diferentes identidades que se posicionan en la sociedad, la vestimenta, los gestos y las posturas corporales.

Para Block (2007) los “Discursos” de Gee (2007), o la actividad discursiva, se refieren a cualquier movimiento semiótico realizado por parte de una persona. Estos

“Discursos” explican cómo la expresión de la subjetividad del aprendiz puede influenciar su manera de comunicarse y expresarse, por lo cual pueden considerarse un recurso del proceso de construcción identitaria.

2.4. Formando la identidad del aprendiz de inglés como L2

Según Bendle (2002), el concepto de identidad se ha vuelto popular entre muchos científicos de las ciencias sociales durante la última década, ya que con el paso de los años este constructo ha sufrido un cambio significativo. A fines de los noventas y comienzos del siglo XX, se produce cambio en la manera en que las personas ven el mundo y a sí mismas. Este cambio, comenta el autor, se genera a partir de la importancia de valorar la identidad de cada individuo de manera independiente. Por ello, con el paso del tiempo, las investigaciones que eran principalmente cognitivas, pasan a estudiar otra arista de la identidad otorgándole mayor relevancia al plano social y a los factores que rodean al aprendiz, fuera de la mente de la persona, y cuyo principal foco es posicionarla como núcleo del estudio (Block, 2007).

En la opinión de Delanty (2003), esta visión contemporánea del “yo mismo” se puede constituir de muchas maneras y comprende que todas las relaciones sociales son diferentes y que no son unitarias, puesto que, la clave es distinguir a las personas a través de su diferencia con el resto, entendiendo que no todos los seres humanos son iguales. Por esta razón, las condiciones sociales bajo las que se desenvuelven los aprendices son el resultado del desarrollo de su identidad (Block, 2007). Según Guilherme (2002), la identidad de una persona varía de acuerdo a cada comunidad a la que pertenece y al contexto en el que se encuentre situada.

Durante el proceso identitario del aprendiz de segundas lenguas convergen varios factores, entre los cuales se encuentra la relación que la persona genera con su entorno. Según esta visión, Norton (2013) argumenta que la identidad es la manera en que una persona se relaciona con el mundo a través del tiempo y espacio. Así también, Wenger (1998) sostiene que la identidad se refiere al cambio que sufre un aprendiz gracias al aprendizaje y cómo este constructo crea historias personales acerca de su identidad en el contexto de una comunidad. Por consiguiente, la identidad creada surge de distintas aristas, un ejemplo de ello son las creencias, que se consideran como

principales determinantes de comportamiento y disposiciones con respecto a acciones específicas a realizar en un determinado tiempo y contexto (Brown y Cooney, 1982). Para Block (2007), la identidad es un constructo que se construye en base al autoconocimiento, en el cual la persona se va formando día a día en un contexto en el que se encuentra siempre activo.

Para Norton y Toohey (2011) los hablantes de múltiples idiomas pueden tener interacciones específicas en las diferentes lenguas como resultado de su participación en actividades en las que estos mismos idiomas son requeridos. Por otro lado, en la opinión de Norton (2016), la construcción del idioma no sólo necesita un sistema lingüístico de palabras y oraciones, sino que también necesita el factor de práctica en comunidad, ya que, en este espacio es dónde los deseos e identidades de los individuos son negociados en un contexto de relaciones complejas a nivel social y a menudo desiguales. Para Wenger (1998), la identidad es un factor social que se desarrolla en un colectivo y que se nutre de la interacción con personas en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Según Sarasa (2017), la base de la identidad tiene directa relación con los deseos o experiencias que tienen los aprendices de una segunda lengua en la construcción y reconstrucción de su identidad como un proceso cambiante, dinámico y en constante movimiento, el cual es negociado día a día mediante hechos que lo van armando como ser humano. Ros i Solé (2007) destaca que las identidades que los usuarios negocian para su construcción, no están predeterminadas, por ello es un proceso constante.

La construcción identitaria, tiene elementos que se encuentran íntimamente relacionados, Torres-Cepeda y Ramos-Holguín (2019) sostienen que existen tres conceptos que están interconectados y que influyen directamente en la construcción de la identidad, estos conceptos son: el poder, el lenguaje y la propia identidad. Así también, Block (2007) señala que existen diferentes perspectivas que han sido estudiadas acerca de la identidad, estas perspectivas tienen gran relevancia para su construcción; entre ellas se encuentran: la clase social, la nacionalidad, la migración, el género, la etnia, la raza y el idioma.

Como se ha podido observar, en la construcción identitaria convergen varios factores que se encuentran entrelazados y que permiten cimentar la forma que tiene la persona de ver la vida, de verse así mismo y a los demás, en palabras de Wenger (1998):

We not only produce our identities through the practices we engage in, but we also define ourselves through practices we do not engage in. Our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not. To the extent that we can come in contact with other ways of being, what we are not can even become a large part of how we define ourselves². (p. 64)

Para finalizar, Gee (2008) señala que la identidad no solamente se trata de la manera de relacionarse discursivamente, sino que es un término más amplio que incluso incluye la manera de vestir y los movimientos kinésicos. Con respecto a la identidad que puede tener un profesor, Goh et al. (2005) sugieren que esta identidad de profesor de segundas lenguas se genera como un concepto social, que se establece en contextos determinados, y que además se considera como un proceso continuo y de constantes cambios que se ven influenciados por diversos factores.

2.4.1. La subjetividad y el posicionamiento del aprendiz de una L2

Entre los conceptos que destacan en la formación identitaria de un estudiante de segundas lenguas se encuentra la subjetividad, la cual está relacionada con la manera en que el aprendiz percibe tanto su entorno como a sí mismo y, por consiguiente, se refleja en el modo de aprender una segunda lengua. Weedon (1987) se refiere a la subjetividad como la forma en que el ser humano entiende y percibe al mundo. Éste es un proceso de emociones y pensamientos por el que transita la persona, tanto de manera consciente como inconsciente. Para Norton (2010b), este término tiene directa relación con el “sujeto”, por ello es necesario que sea comprendido en dos posiciones: “one is either subject of a set of relationships (i.e. in a position of power) or subject to a

² “No sólo construimos nuestras identidades a través de las prácticas en las que nos comprometemos, sino que, también nos definimos mediante aquellas prácticas en las que no nos comprometemos. Nuestras identidades no sólo se constituyen por lo que somos, sino que también por lo que no somos. En la medida en la que podemos entrar en contacto con otras formas de ser, lo que no somos también puede llegar a ser una parte fundamental sobre cómo nos podemos definir”.

set of relationships (i.e. in a position of reduced power)³ (p. 2). Bajo este prisma, Miyahara (2014) expresa que el aprendizaje de una L2 tiene directa relación con la manera en que la persona se relaciona consigo misma y con su entorno.

Norton (2014a) sugiere que la subjetividad va de la mano con la construcción identitaria, ya que ambas coexisten dentro del individuo, en todo momento y todo contexto. Ros i Solé (2007) afirma que esta subjetividad del aprendiz de una segunda lengua se genera y se construye a partir del uso del lenguaje, de las conversaciones en las que forme parte y de la cultura de la lengua que se desee aprender. La autora añade que durante la adquisición de una segunda lengua, los aprendices desarrollan múltiples realidades para ellos mismos, tanto sociales como históricas por lo que, como afirma Norton (2020), “subjectivity and language are theorized as mutually constitutive⁴” (p. 161). En virtud de lo sugerido por la autora, se entiende que ambos conceptos se encuentran entrelazados y son parte de la construcción identitaria del aprendiz.

De la mano de la subjetividad se destaca otro constructo en la formación identitaria, el cual se relaciona con el posicionamiento del aprendiz que estudia una L2. Desde sus inicios, este concepto era muy poco conocido, dado que no existían muchos artículos dedicados a su estudio antes de la década de 1990. Por lo tanto, era complejo comprender el posicionamiento del aprendiz y cómo el aprendiz era posicionado por otras personas en diferentes contextos. Este posicionamiento dependía y depende de con quién está, dónde se encuentra o qué está haciendo la persona en una situación determinada (Block, 2007). Norton (2020) complementa que esta subjetividad está sujeta a diferentes contextos sociales y se ve influenciada por las relaciones de poder a las que se ve expuesto el aprendiz. Bajo este lente, el aprendiz de una segunda lengua asume el rol de sujeto activo, siendo a la vez considerado miembro en un contexto en el que debe enfrentarse a relaciones de poder de una comunidad y de la sociedad a la que pertenece. Por esta razón, se considera que el estudiante posee una agencialidad (Norton, 2020) que, en palabras de Martin (2004), es “the capability of individual human beings to make choices and to act on these choices in ways that make a difference in

³ “Uno forma parte de relaciones (en una posición de poder) o depende de ellas (en una posición de poder reducido)”.

⁴ “Se teoriza que la subjetividad y el lenguaje están mutuamente constituidos”.

their lives⁵” (p. 135). Es decir, el aprendiz es capaz de tomar sus decisiones de manera consciente y de actuar en función de ellas, considerando que éstas pueden causar un impacto en su trayectoria de vida.

Según Block (2007) el acto de posicionarse se produce a través del tiempo, no surge en el momento sino que empieza en el pasado, sigue en el presente y continúa en el futuro. Por consiguiente, los seres humanos se posicionan y son posicionados según el contexto, el tiempo, el lugar y la actividad en que se encuentren situados. A lo anterior, Norton (2014a) agrega que es importante ver las identidades como cambiantes, contingentes y dependientes del contexto en el que se sitúen, incluso hay que tener en cuenta que estas identidades o posiciones se ajustan al entorno social entregado o asignado por otras personas. Por consiguiente, estas identidades pueden ser negociadas por agentes que deseen colocar al aprendiz en cierta posición. Norton y Toohey (2011) señalan que la identidad de los aprendices de segundas lenguas se sitúa en diferentes posiciones conforme a su participación en su entorno social. Piller (2002) agrega que los diferentes posicionamientos se adoptan en relación con el contexto y al discurso emitido por los otros miembros de la comunidad. De esta manera, los aprendices van dialogando las opciones para crear múltiples identidades.

Por otro lado, es importante mencionar que los estudiantes de una lengua extranjera frecuentemente adoptan un posicionamiento “imaginado” dentro de comunidades “imaginadas” del mismo idioma que ellos están aprendiendo (Block, 2007).

Desde el punto de vista de Torres-Cepeda y Ramos-Holguín (2019), el hablante de una lengua extranjera puede adoptar diferentes posiciones dentro de las distintas áreas que lo rodean, siendo estas posiciones las que influyen en la construcción de su identidad. Muchas veces, estas posiciones son condicionadas por las relaciones de poder, las cuales también forman parte de los elementos que permean la identidad de la persona. En opinión de Ros i Solé (2007), el posicionamiento del hablante está relacionado con la lengua meta y con el contexto en el que se encuentre, ya que la persona puede expresar su posicionamiento a través del discurso. De esta manera, los

⁵ “La capacidad que tienen los seres humanos de tomar decisiones y actuar en base a ellas, de manera que hagan una diferencia en sus vidas”.

aprendices no sólo adquieren herramientas lingüísticas en la segunda lengua, sino que también desarrollan deseos de afiliación y pertenencia a la comunidad a la que se dirigen.

Según Norton (2014a), otro factor del posicionamiento se origina de las relaciones de poder en contextos de aprendizaje tanto formales como informales, las cuales pueden incidir en las oportunidades de los hablantes para posicionarse, afectando las posibilidades de comunicarse en la lengua de destino.

2.4.2. El investment en la formación de la identidad de un aprendiz de L2

Para Bonnie Norton, construir identidades es un proceso continuo, desafiante, múltiple y de conflicto, ya que el aprendiz debe negociar diferentes identidades acorde a cada contexto y para ello también tiene que hacer una inversión (Norton, 2014a). Esta inversión también es llamada *investment* y éste será el término que se utilizará en este trabajo. El *investment* forma parte importante de la construcción identitaria del estudiante o aprendiz de segundas lenguas. Este término, utilizado por Norton (2016) en el ámbito de la educación, hace alusión al compromiso que adquiere el aprendiz de una segunda lengua para incrementar su capital cultural con una visión hacia el futuro y a sus futuras identidades imaginadas. Este constructo se ve influenciado por las identidades cambiantes y las esperanzas que se albergan hacia el futuro y, a menudo, se desarrolla en contextos sociales desiguales (Norton, 2020).

En dos artículos publicados por Norton (1995; 2016) se afirma que el capital cultural de una persona únicamente se puede incrementar si el aprendiz de una L2 invierte en su aprendizaje, dado que este capital no sólo tiene relación con un intercambio de información, sino que también se debe tener presente que existe una constante reorganización de cómo se considera a sí mismo y cómo se conecta con la sociedad.

Norton (2020) destaca que una de las aristas que influencia la identidad se encuentra en las relaciones de poder que muchas veces enfrentan estudiantes, profesores e investigadores. La mayoría de las veces, estas relaciones de poder son desiguales y de ellas se genera una amplia gama de identidades, a raíz de las cuales el aprendiz de una L2 realiza un *investment* en diferentes contextos para comunicarse y para ser escuchado (Norton, 2020). Norton (2014a) considera que, según este

concepto, el deseo del aprendiz y su compromiso para aprender el idioma generan una conexión provechosa para que la práctica se realice tanto en lo académico como en las diferentes comunidades.

Norton (2010a) también añade que, si los aprendices generan un *investment* en una segunda lengua, éstos se benefician de la adquisición de una amplia variedad de recursos tanto materiales como simbólicos, lo que también incrementa su capital cultural. Por otro lado, Wenger (1998) señala que el compromiso que adquiere el aprendiz, a través del *investment*, tiene dos tipos de identificaciones: una relacionada con el tiempo que dedica la persona a la actividad que desempeña; y la otra al *investment* generado a los vínculos con otras personas. Según señala Norton (2020), cuando el estudiante invierte en el aprendizaje de un nuevo idioma, no sólo se nutre del sistema lingüístico que éste ofrece, sino que además realiza una práctica social en la que sus deseos e identidades se negocian dentro de un contexto de relaciones sociales que muchas veces es complejo y desigual.

De esta manera, Norton (2014b) argumenta que el *investment* es altamente provechoso para el aprendiz, puesto que con éste puede gozar de los privilegios de aprender una L2 y también de invertir en su propia identidad, la cual seguirá cambiando constantemente a lo largo de su vida. Norton (2014b) también destaca que existen dos tipos de *investment*: uno simbólico y otro material. Según explica: “By symbolic investment, I refer to the desire and need learners had for friends, education and religion, while material investment references the desire for capital goods, real estate and money⁶” (p. 166).

Norton (2014b) aclara que, en el marco de la educación, la metodología empleada por el profesor puede comprometer las identidades de los aprendices, dado que a veces éstas se encuentran insertas en escenarios que quizás no son cómodos para ellos, sin importar que el *investment* sea reconocido como parte integral del plan de estudios en la enseñanza de una L2.

⁶ “Cuando me refiero al *investment* simbólico hablo del deseo y la necesidad que tienen los aprendices por los amigos, la educación y la religión, mientras que el *investment* material hace referencia al deseo por los bienes capitales, bienes raíces y el dinero”.

2.4.3. Las comunidades de práctica e imaginadas en la identidad del aprendiz de una L2

La adquisición de una segunda lengua no es un proceso sencillo, por esta razón su aprendizaje no sólo se produce en el contexto académico o de forma individual, sino que también se presenta en forma de comunidad (Wenger, 1998). En otras palabras, el proceso de adquisición de una segunda lengua puede surgir a raíz de la interacción con otras personas, por lo tanto el aprendizaje se da en conjunto y de manera colectiva. Eckert y McConell-Ginet (1992) definen el concepto de comunidad de práctica como un compromiso mutuo entre personas de un conglomerado, con la finalidad de alcanzar una meta o un propósito. Lo anterior se consigue gracias a la utilización de la lengua como facilitadora de la comunicación, pudiéndose así intercambiar creencias, valores, formas de pensar, de hablar y de ejecutar. De la misma manera, se utiliza el idioma para interactuar con otros miembros de la comunidad, a través de las diferentes relaciones de poder que emergen de ésta.

Wenger (1998) afirma que las comunidades de práctica existen en todos lados y que todos pertenecemos a una. Entre éstas se encuentran el colegio, los hobbies y el trabajo. Estas comunidades nacen como una propuesta entre sus integrantes para ayudarse mutuamente, y en ellas se intercambian ideas, existe apoyo recíproco y se practica la lengua extranjera (Wenger, 1998). Además, el autor destaca que el aprendizaje dentro de estas comunidades es un acontecimiento únicamente colectivo, el cual ayuda a desplegar las habilidades sociales innatas de una persona, compartiendo sus experiencias y su participación en la sociedad. Del mismo modo, Norton (2014b) añade que es en este intercambio de información cuando los estudiantes construyen y reconstruyen la manera de saber quiénes son y cómo interactúan con las personas que constituyen su comunidad. Wenger (1998) señala que las identidades de las personas se construyen tanto si participan o no de estas comunidades, puesto que las identidades nacen de la unión de ambas experiencias.

Wenger (1998) también señala que el aprendizaje es más provechoso dentro de estas prácticas sociales, ya que es un proceso transformativo de intercambio de conocimiento. El autor añade que tanto la práctica en comunidades como la construcción identitaria necesitan tres formas o modos distintos de pertenencia. En

primer lugar, se encuentra el *engagement*, el cual hace alusión a un proceso activo de negociación entre los pares de una comunidad. En este proceso se comparten historias de prácticas, creando así una realidad compartida con los miembros del grupo. La negociación de significado es un proceso que siempre está en desarrollo, por ello este concepto tiene un sentido de pertenencia identitaria. En segundo lugar está la *imagination* que contempla la utilización de experiencias propias, a lo largo del tiempo y del espacio, en otras instancias de la vida. Éste es un proceso importante y creativo, el cual retrata las experiencias que el hablante tiene en el mundo y en su situación, creando imágenes y conexiones desde su percepción. En su libro, el autor ilustra este proceso con una historia, una escena en la que dos picapedreros se encuentran realizando el mismo trabajo, y con la cual demuestra cómo ellos perciben, desde su imaginación, la construcción de algo. En esta historia, a los dos picapedreros se les pregunta qué están haciendo: “one responds: “I am cutting this stone in a perfectly square shape.” The other responds: “I am building a cathedral” (p. 176). Con este relato, se da entender que, si bien ambos realizan el mismo trabajo, la percepción de cada uno es distinta, ya que poseen diferentes realidades y experiencias que forman parte de su *imagination*. El último modo de pertenencia es conocido como *alignment*, el cual reconoce el sentido de pertenencia a un conglomerado, dentro del cual coordinamos y adaptamos nuestros esfuerzos y actividades para encajar en éste. Este concepto de “alineamiento” nos permite saber que formamos parte de un grupo y utilizamos todas nuestras herramientas para encajar en él. Por todo lo explicado anteriormente, estos modos de pertenencia se encuentran presentes en la formación identitaria del aprendiz de una L2 cuando pertenece a una comunidad de práctica.

Por otro lado, Norton (2014a) afirma que la identidad y las prácticas, tanto sociales como culturales, se encuentran entrelazadas, siendo éstas mismas las que ayudan a permear la identidad. Del mismo modo, Wenger-Trayner (2015) añade que las comunidades de práctica están compuestas por grupos de personas que comparten gustos, intereses y pasiones – que no necesariamente se relacionan con el idioma – los cuales, a través de la comunicación cotidiana, aprenden a desarrollar de mejor manera.

⁷ “Uno responde: “Estoy puliendo esta piedra en un cuadrado perfecto”. El otro responde: “Estoy construyendo una catedral”.

Norton (2014b) también se refiere al rol que cumple el lenguaje dentro de estas comunidades, puesto que éste permite crear recursos lingüísticos para su desarrollo y aprendizaje. Según la misma autora, el lenguaje permite el acceso a otro tipo de recursos, con los cuales las diferentes identidades, tanto personales como grupales, se adaptan a los diversos contextos, como por ejemplo las áreas educacionales, las oportunidades laborales o las conexiones de amistades, entre otros (Norton, 2014b). Wenger (2010) señala que estas comunidades funcionan como sistemas de aprendizaje social, gracias a la generación de relaciones complejas, autoorganizadas y de negociación continua de identidad y de significado cultural. Además, Wenger (2010) sugiere que las comunidades de práctica se relacionan con las diversas maneras de comunicarse en sociedad, ya sea en conversaciones, reflexiones o en actividades, puesto que el proceso de aprendizaje no es estático y siempre se encuentra activo. Para que se pueda generar esta instancia de comunicación y aprendizaje, Wenger (1998) expone cuatro factores importantes: la identidad, el significado, la práctica y la comunidad. Estos cuatro elementos se encuentran íntimamente relacionados entre sí.

Jørgensen y Keller (2008) sugieren que las comunidades de práctica son beneficiosas para el desarrollo del aprendiz ya que, a través del habla cotidiana, facilitan el aprendizaje del idioma en contextos informales. Asimismo, estos autores añaden que el desarrollo de la negociación de significado, en la que participan los estudiantes, es también un proceso de negociación de identificación que resulta muy provechoso para ellos. Por consiguiente, se comprende que los estudiantes pueden intercambiar opiniones y consejos en sus comunidades de práctica, dado que estos grupos les permiten crecer tanto a nivel profesional como personal. Como señalan Lave y Wenger (1991), en un comienzo el aprendiz puede encontrarse en la periferia de una comunidad, en la cual puede percibirse y ser percibido como un participante externo, por lo que debe empezar a involucrarse de forma paulatina para terminar formando parte del grupo, organización o comunidad. Esto debido a que estas comunidades poseen sus propias normas, compromisos y estándares, con los cuales el estudiante se compromete, adaptándose a los parámetros y al idioma establecido por la comunidad en particular.

En palabras de Jørgensen y Keller (2008), “Identity formation is integrated in the process of participating in communities. We negotiate our experience with other members of the communities, and in the process we discover what we are able to do and who we are⁸” (p. 530). Es decir, una forma importante de generar aprendizaje es a través de la interacción y la pertenencia a una comunidad de práctica en la L2, debido a que en ella se desarrolla una conexión entre lo que se aprende y lo que se puede compartir con el resto de los miembros. En este medio no solamente se comunican para intercambiar información asociada al lenguaje, sino que también sirve como un nexo para la expresión de gustos o preferencias. Citando a Wenger (1998), el compromiso social es un proceso fundamental para los procesos de aprendizaje y desarrollo de la identidad.

Otro tipo de comunidades a las que tiene acceso el aprendiz de segundas lenguas son las comunidades imaginadas. Este concepto proviene de Anderson (2006) y está relacionado a la construcción de una “nación”. El autor plantea que este término se refiere a la unión imaginada de una comunidad, señalando que todas las personas pertenecen a una y que ésta habita dentro de la mente. Norton (2019) destaca que es posible sentirse “parte” de una comunidad con personas que, si bien son desconocidas, quizás en algún momento exista la oportunidad de conocer. Esto se produce debido a que, como lo estipula Anderson (2006), “the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion⁹” (p. 6). Asimismo, Norton (2019) explica que su concepto de comunidad imaginada en relación con la identidad hace referencia al deseo del aprendiz de una segunda lengua de pertenecer a una comunidad de su imaginación.

Kanno y Norton (2003) definen estas comunidades como grupos sociales con los cuales la persona puede generar una conexión mediante el poder de la imaginación. Por lo tanto, al ser generadas por el aprendiz, no son palpables o alcanzables de

⁸ “La formación de la identidad está integrada en el proceso de participación de las comunidades. Negociamos nuestra experiencia con otros miembros de las comunidades, y en el proceso descubrimos quiénes somos y lo que somos capaces de hacer”.

⁹ “Los miembros incluso de la nación más pequeña nunca conocerán a la mayoría de sus compatriotas, reunirse o incluso escuchar de ellos, aunque en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”.

manera inmediata. Así también, Norton (2020) las define como “any community of the imagination that is desirable to the language learner, whether a community of professionals, sports fans or comic book readers¹⁰” (p. 163). Wenger (1998) señala que el concepto de imaginación en este contexto requiere que el aprendiz tenga la habilidad de desarticular lo que conoce para reinventar nuevas situaciones de aprendizaje y así también aportar a su crecimiento personal y a las prácticas que se realicen en las comunidades en las que participe.

Para Coser y Giddens (1992), esta visión reflejada en el imaginario tiene conexión con un proceso continuo en el que la persona es capaz de narrar historias para sí misma sobre acontecimientos que ha vivido en el pasado y vive en el presente, creando de esta manera una proyección a futuros eventos que puedan contarse en diferentes tipos de historias de la misma persona. Esto es debido a que el imaginario es capaz de crear nuevos significados, nuevas visiones y nuevas identidades (Pavlenko y Norton, 2007). En la perspectiva de Kanno y Norton (2003), la comunidad imaginada es una proyección de comunidad, observable tanto en el tiempo como en el espacio, ya que mediante la imaginación del aprendiz se van creando identidades que combaten en ese espacio para posicionarse en este tipo de comunidades (Miyahara, 2014).

Pavlenko y Norton (2007) sugieren que este tipo de comunidades pueden tener un gran impacto en la vida cotidiana del aprendiz, dado que surgen de la inmediatez de la imaginación y, por ello, son capaces de influir en las identidades y en el proceso de aprendizaje de una L2. De la misma forma, estas comunidades ayudan a expandir el deseo de los usuarios de otra lengua de seguir descubriendo y creando nuevas identidades para posibles escenarios que se presenten en el futuro. Wenger (1998) sugiere que la imaginación tiene un sentido de pertenencia, de integración a una comunidad en la que la persona se sitúa en el mundo y, paralelamente, enriquece sus identidades con nuevas posibilidades y nuevas perspectivas de vida.

Norton (2014b) también destaca que el aprendiz de una L2, al encontrarse en una comunidad imaginada, crea una identidad imaginada que se construye gracias a su *investment* en la segunda lengua. Por lo tanto, es importante que se considere que este

¹⁰ “Cualquier comunidad de la imaginación que es deseada por el aprendiz de segundas lenguas, ya sea una comunidad de profesionales, fanáticos del deporte o lectores de cómics”.

hecho ocurre dentro de ese mismo contexto. Kanno y Norton (2003) ejemplifican el rol de la comunidad imaginada con la historia de un estudiante japonés de diseño de moda en Tokio, quien comienza a aprender inglés para mejorar sus oportunidades laborales, ya que imagina su vida siendo el diseñador de moda más exitoso de Nueva York. Esta situación lo proyecta a una comunidad imaginada de diseñadores de moda en la cual, dentro de su imaginación, el inglés representa la manera en que va a triunfar en esta futura afiliación.

Este tipo de comunidades contemplan las relaciones grupales en las cuales se proyectan las afiliaciones del aprendiz en su imaginario. Es importante destacar que éstas pueden tener una gran incidencia en el proceso de aprendizaje (Kanno y Norton, 2003). Por esta razón, Kanno y Norton (2003) sugieren que la cantidad de tiempo que gestionamos pensando e imaginando nuestro futuro puede ser beneficiosa, ya que esto invita a nuestro imaginario a generar nuevas identidades y comunidades de imaginación para esbozar diferentes posicionamientos en el futuro.

2.4.4. Las experiencias previas y la formación identitaria del profesorado de inglés

En el proceso de adquisición de un nuevo idioma confluyen diversos factores, entre los que se encuentra el trasfondo personal del aprendiz respecto a una cultura, un grupo de personas o a la misma sociedad. Estos antecedentes pueden influenciar y moldear su modo de actuar, de creer y de percibir algún acontecimiento, ya que en este trayecto también se deben considerar las características del contexto sociocultural en que se encuentra (LoCastro, 2001). Estos elementos pueden cimentar la identidad de una persona, ya que las experiencias de los aprendices de una L2 no se limitan a la utilización de libros, radio o televisión. Esto debido a que en la actualidad se observa un incremento en la cantidad de recursos que facilitan el aprendizaje.

Según Block (2007), gracias a la posmodernidad y a la globalización, los individuos pueden formar su identidad a partir de diferentes factores, incorporándose nuevos artefactos tecnológicos muy utilizados en la actualidad, como celulares, reproductores musicales y computadores. Estos medios tecnológicos forman parte de la construcción identitaria del aprendiz de una L2 gracias a las búsquedas simples o avanzadas que realizan y a las aspiraciones que tengan los estudiantes. Así, pueden ir

descifrando quiénes son como seres únicos y no como parte de un colectivo en el que todos tienen los mismos gustos y preferencias (Block, 2007). Nematzadeh y Narafshan (2020) sostienen que las herramientas tecnológicas y las redes sociales permiten ampliar la investigación y crear nuevas maneras de aprender un idioma y, con ello, crear nuevas identidades. Por esta razón, los autores sugieren la práctica de ver películas interculturales, puesto que son éstas las que ayudan a los estudiantes de segundas lenguas a entender mejor sus identidades, y a conocer y entender los distintos contextos sociales en los que conviven otras culturas (Nematzadeh y Narafshan, 2020).

Erikson (1968) señala que la formación identitaria del aprendiz de una L2 se va construyendo a raíz de muchas etapas de su vida, compuestas desde la niñez hasta la adultez. El autor también plantea que son las etapas de la niñez las que dan la base para la creación de una nueva identidad en la adultez. Esto surge a través de las diversas experiencias que vive la persona junto a su familia, amigos, o en el colegio, así como también en la incorporación en otros grupos durante su transición hacia la adultez. Por otro lado, Chen y Kent (2020) añaden que las experiencias que construyen la identidad tienen relación con los grupos sociales, culturales, étnicos y de género, y que además están ligadas a la vida familiar de los aprendices.

LoCastro (2001) comenta que, al preguntarles a estudiantes por qué quieren aprender una segunda lengua, muchos responden que es necesario aprenderla debido a que, a través de su adquisición, ven beneficios como el poder estudiar en el extranjero o tener mayores oportunidades laborales en el futuro. Sin embargo, Block (2007) también añade que el aprendizaje de una L2 se puede ver afectado e influenciado por un número incontable de factores socioculturales e históricos, producidos en determinados contextos, fuera de la educación formal.

Uno de los factores mencionados tiene relación con el estudiante de una L2, y es el desarrollo de la confianza en sí mismo. Este factor juega un papel importante en la construcción personal, ya que proviene justamente de las experiencias de vida (Gardner, 1985). Para Connelly y Clandinin (1994), estas experiencias son las que construyen los relatos de vida, en los cuales los usuarios actúan como personajes dentro de sus propias vivencias y dentro de los relatos de otras personas. Es gracias a

estas historias que la identidad también emerge, a través del cuestionamiento poderoso sobre quiénes somos, cómo nos vemos, cómo nos ven y hacia dónde nos dirigimos. Miyahara (2014) argumenta que las diferentes experiencias son capaces de permear la manera en que una persona aprende un idioma, ya que los aprendices le entregan un valor y un significado a estas experiencias, lo que puede ser beneficioso para crear conexiones con posterioridad.

Tal como menciona Chacón (2010), la construcción de la identidad del estudiante de una L2 se produce gracias al vínculo que éste genera con la sociedad, como la interacción que el aprendiz tiene con sus profesores y con sus pares. Dicha interacción puede resultar siendo tanto positiva como negativa, ya que ésta conlleva a futuras posibilidades de adoptar una identidad que sea aceptada dentro de la sociedad.

Torres-Cepeda y Ramos-Holguín (2019) señalan que, como la identidad se construye gracias a diferentes dominios en los que se habla inglés como lengua extranjera, este término se relaciona principalmente con la epistemología personal y con las comunidades de práctica. Bajo estos constructos se puede esclarecer que la identidad de una persona se construye no sólo de la formación académica, sino que además de la convergencia de varios factores externos que colaboran en esta formación. Por esta razón, Díaz Larenas y Morales Campos (2015) enfatizan que las creencias también se vinculan con la construcción identitaria de una persona, ya que éstas pueden aumentar la instancia de querer aprender una segunda lengua. Esto ocurre debido a que las experiencias previas del aprendiz pueden influir en el aprendizaje del idioma de manera positiva o negativa. Por ello, la construcción identitaria, en su proceso continuo, tiene directa relación con el pasado, el presente y el futuro de la persona. Por último, Britzman (2012) agrega que las experiencias, que parten desde la niñez y se van acumulando hasta la formación universitaria, son las que componen la manera en que un profesor se dirige a sus estudiantes y les enseña un segundo idioma.

2.5. Estudios actuales sobre la construcción identitaria del profesorado de inglés en Chile

Los estudios relacionados a la construcción identitaria del profesorado de segundas lenguas han ido en aumento con el paso de los años. Lo anterior se debe a

que, a medida que pasa el tiempo, el profesor de una L2 también debe ir adaptándose a los cambios sociales que van aconteciendo como producto de la globalización (Day, 2012).

En la visión de Norton (2014b), la identidad es un proceso continuo que se puede lograr con un *investment* en el idioma que se desea aprender. En otras palabras, aumentar el capital simbólico del aprendiz tiene relación con la manera en que se invierte en la segunda lengua, debido a que este *investment* también se genera en su propia persona, es decir, esta identidad va cambiando constantemente. Por ello, la autora llevó a cabo una investigación (Norton, 2014b) relacionada a estudiantes inmigrantes que viven en Canadá y que aprenden el inglés como segunda lengua. En el estudio se muestra cómo dos participantes van negociando sus identidades, así como también la manera en la que “invierten” en la lengua meta. Según comenta la autora, incluso en la actualidad es difícil realizar un *investment* en el aprendizaje de una L2 cuando las relaciones de poder no permiten la accesibilidad de manera amistosa a la persona que quiere aprender o comunicarse en la lengua de destino. También se menciona un conflicto de las identidades de las participantes, puesto que las comunidades imaginadas a las que ellas creían pertenecer no eran realmente lo que vivenciaron en sus comunidades de práctica.

Para autores como Beauchamp y Thomas (2009) el profesor de inglés construye su identidad en un proceso continuo a través del tiempo y en base a factores como las experiencias surgidas tanto de las comunidades de práctica como dentro de los establecimientos educacionales a los que pertenecen. Por consiguiente, y para conocer un poco más sobre este proceso de construcción, los autores realizaron un estudio (Thomas y Beauchamp, 2007) con aprendices que se encontraban en la transición de estudiantes a profesores en Quebec, Canadá. En este estudio se pudo apreciar un cambio notable en este proceso transitorio de alumno a profesional, como ejemplo del desarrollo continuo de la identidad. A partir de este fenómeno, los autores plantean que es vital el estudio de la identidad, puesto que se ha comprobado que los estudiantes construyen su identidad a raíz de sus vivencias, especialmente en el área educativa.

Asimismo, Chacón (2010) añade que otro aspecto que afecta la identidad es el acento, ya que éste también influye en la manera de ver la realidad del estudiante de

segundas lenguas y en la manera en cómo lo percibe el mundo debido a sus competencias lingüísticas en el inglés como L2. Esto se produce debido a una tendencia a desprestigiar acentos que no provienen de países como Estados Unidos, Inglaterra o Canadá. Por esta razón, Chacón y Pérez (2009) realizaron un estudio en Venezuela con alumnos próximos a ejercer como profesores de inglés, y en el cual se indaga sobre su percepción de los distintos acentos de inglés y sobre su propio acento, utilizando entrevistas y diarios de reflexión. En este estudio, las autoras revelan que en un comienzo los estudiantes manifestaron su inclinación hacia el acento británico y estadounidense pero, durante el desarrollo del estudio, específicamente en la etapa de reflexión, los aprendices tendieron a priorizar su propio acento.

Según Lizasoain (2021), en Chile el inglés enseñado como “lengua extranjera” juega un papel fundamental en los colegios, ya que su aprendizaje le otorga al aprendiz un complemento adicional en su identidad como profesor de inglés, permitiéndole relacionarse y comunicarse con diferentes culturas que comparten este idioma. Por otro lado, la autora señala que la literatura acerca de la identidad docente es importante para comprender cómo funciona la construcción de esta, cómo afecta al desempeño del profesor y cómo éste contribuye a la sociedad. En este estudio, se realizaron encuestas en línea – gestionadas por el MINEDUC – a más de 14.000 profesores, entregando como resultado que la mayoría de los encuestados eran de sexo femenino quienes enseñan el idioma por vocación, con la intención de ayudar a sus estudiantes en su inserción laboral y a generar nuevas visiones de mundo.

Carvajal (2020) destaca que la identidad que construye y condiciona el profesor de inglés en Chile tiene componentes relacionados a las reformas educacionales, a sus pares y a la población estudiantil en general, puesto que su identidad debe negociarse y tiende a cambiar constantemente debido a la evolución social. Por ello, el estudio de este autor se enfocó en saber si los docentes pueden adaptarse a los cambios constantes y en si estos cambios pueden tener alguna incidencia en sus múltiples identidades, tanto colectivas como individuales. Para ello, se utilizaron entrevistas semiestructuradas en un grupo focal de quince profesores de inglés de la quinta región. Este estudio dio como resultado que varios contextos, tanto personales como de las condiciones de trabajo, pueden causar un gran impacto en la construcción identitaria.

En otro estudio realizado por Nematzadeh y Narafshan (2020) se analizó el rol identitario del aprendiz de inglés como lengua extranjera con la incorporación películas interculturales para observar cómo éstas pueden causar un impacto positivo, tanto en el desarrollo identitario en su L2 como también en su propia identidad. Para este estudio, participaron estudiantes iraníes que se sometieron a entrevistas semiestructuradas, a los que luego se les realizaron un *pre-test* y un *post-test*. En relación con el resultado, se descubrió que la utilización de herramientas tecnológicas era beneficioso para el aprendizaje y desarrollo identitario, puesto que con ello el estudiante tiene acceso a nuevos recursos lingüísticos, culturales y sociales, con los que puede adquirir nuevas identidades.

En el contexto argentino, Sarasa (2017) llevó a cabo un estudio que abordó la identidad profesional de estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés con la utilización de la escritura, específicamente la co-composición narrativa, mediante relatos personales sobre sus vivencias. Estos relatos se fueron construyendo en conjunto con la investigadora que estaba a cargo del estudio. El objetivo de esta investigación era indagar las posibles identidades coexistentes utilizando la narrativa. Para este propósito, se recurrió al método de indagación narrativa, el cual se aplicó a cuatro participantes. Con este método, los participantes construyeron relatos sobre sus vivencias desde la niñez hasta su formación universitaria. En esta fase se pudo identificar la coexistencia de múltiples identidades durante el proceso continuo de formación del aprendiz, las que se manifiestan desde la infancia hasta su formación profesional. De este modo se llega a la conclusión de que las experiencias previas logran dar inicio a nuevas identidades, identidades en tránsito que se negocian y a la vez pertenecen a diferentes identidades imaginadas que van cimentando el camino a la construcción de otras, nuevas identidades.

Norton, quien es toda una referencia en el estudio de la identidad, señala que la construcción de ésta no sólo nace del *investment* del estudiante, sino que además confluyen varios factores que permiten hacer única a la persona. Entre estos factores se encuentran – además del *investment* – el posicionamiento, las relaciones de poder y las comunidades (Norton, 2020). En la mayoría de sus estudios, la autora destaca la importancia de las relaciones de poder con las que se encuentran los aprendices. Por

ejemplo, en su artículo “Identity, Literacy, and English-Language Teaching”, publicado el año 2010, relata la historia de dos participantes oriundos de Uganda que aprenden inglés después de mudarse a Canadá. En este estudio, la autora menciona específicamente a Paul, quien se encontraba en enseñanza básica en ese momento y que experimentaba ciertas dificultades con el nuevo idioma, lo cual le condujo a negociar sus identidades. En este sentido, Norton observa que este aprendiz no sólo se vio enfrentado al inglés como lengua extranjera en un país desconocido, sino que además debió aprenderlo de la manera apropiada y aceptada en su contexto. En consecuencia, cuando Paul regresó a Uganda, se enfrentó a otra realidad, en la que el inglés canadiense no tenía mucha relevancia. Por lo tanto, Paul debió renegociar sus identidades para así poder cumplir con los estándares de su nueva realidad y encajar en su nuevo contexto social (Norton, 2020).

2.6. Conclusiones

A través de diversos artículos y estudios, se ha logrado comprobar la carencia en literatura referente a la construcción identitaria del profesorado de inglés en el contexto chileno. Esto, además, ocurre en contraste al avance significativo que ha tenido el estudio de la identidad en los otros países en los que se ha investigado. Esta información ayuda a explorar aspectos poco conocidos en el área, otorgando mayores descubrimientos que contribuyan a este campo de estudio.

Los estudios mencionados anteriormente facilitan el esclarecimiento de ámbitos que se pueden investigar en el contexto de Chile, ayudando también a la comprensión de factores que influyen en la metodología utilizada por los profesores de inglés. También es importante considerar los diferentes métodos para aprender una lengua que existen en la actualidad, los que pueden ayudar a desarrollar nuevas identidades. En este sentido, la globalización juega un papel fundamental como agente que influye tanto en la manera de aprender como en la manera de enseñar. Otro vacío se encuentra en el estudio dentro del área de la educación formal, ya que ahora los profesores deben negociar sus identidades en contextos tecnológicos, producto de las clases online que han proliferado desde la pandemia de COVID-19 (Cifuentes-Faura, 2020). En este mismo contexto, el mundo de la educación debió reinventarse de manera espontánea con el uso de variadas metodologías y procedimientos. Por todo lo

anterior, es importante descubrir qué camino tienen que transitar los profesores noveles para utilizar sus herramientas a la hora de enseñar una segunda lengua, así como también dilucidar, mediante la interpretación y el análisis, cuáles son sus mecanismos para conocer el idioma, aprenderlo y enseñarlo en la actualidad.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Introducción

En el presente capítulo se describe la metodología empleada en la ejecución de este trabajo de investigación, entregando información respecto a la manera en que se recopilaron y analizaron los datos para estudiar la naturaleza del rol que cumplen las experiencias previas en la construcción identitaria del profesorado de inglés. Como primera etapa, se justifica la elección del tipo de estudio, del método, del enfoque investigativo y del contexto en el que se sitúa. Luego, se entrega una descripción detallada del perfil de los participantes. Posteriormente, se proporciona información acerca del instrumento de medición seleccionado. Por último, se describe el procedimiento utilizado para analizar la trayectoria del profesor de inglés para crear sus identidades en las distintas etapas de su vida.

3.2. Diseño de la investigación

La naturaleza de este estudio es cualitativa y exploratoria. En este caso, se considera que el estudio es de tipo exploratorio dado que, considerando el estado del arte sobre la construcción identitaria del profesorado de inglés en el contexto chileno, se pudo corroborar la carencia de datos suficientes en torno a esta área específica. Según Morales (2015), este tipo de investigación exploratoria entrega una perspectiva general sobre un tema específico que, muchas veces, es desconocido o carece de información. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) añaden que este tipo de estudio es la antesala para investigaciones con alcances correlacionales, explicativos o descriptivos.

Uno de los roles que cumple este tipo de investigación es dirigir la atención hacia fenómenos que han sido poco investigados o que son desconocidos, sirviendo como apoyo para investigaciones posteriores (Muñoz, 2022). Según manifiesta Morales (2015), las investigaciones exploratorias se utilizan como un pilar para la sustentación de nuevas investigaciones y de nuevos estudios. Para Swedberg (2020), el estudio exploratorio es la columna vertebral de una buena investigación, ya que permite indagar un fenómeno que ha sido poco explorado y, por lo tanto, puede generar descubrimientos de interés que aporten en un área en particular. Por otro lado, el autor añade que esta investigación se puede tornar muy amplia. A modo de complemento,

Morales (2015) destaca que la exploración permite tener cierta libertad para indagar un fenómeno, obteniendo resultados a través de distintos medios de recolección de datos como entrevistas, cuestionarios y anotaciones, entre otros.

Según la literatura, en cada investigación se da a conocer qué tipo de designación lleva, siendo las más comunes las cualitativas, las cuantitativas o las mixtas. Dado lo anterior, al presente trabajo se le atribuye un enfoque cualitativo e interpretativo. Tal como explica Morales (2015), que el estudio sea exploratorio hace que también tenga una participación en la investigación cualitativa.

En base a la naturaleza de esta investigación, se interpreta de manera holística la construcción de la identidad, enfocándose en las experiencias y en la subjetividad del aprendiz. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de investigación busca comprender y explorar fenómenos a través de los participantes, observando cómo éstos actúan en su entorno cotidiano y en diferentes contextos. En lugar de basarse en variables de forma reiterativa, según Dörnyei (2007), la investigación cualitativa cumple la función de conocer las razones que originan un fenómeno, explorando aspectos sutiles y subjetivos gracias a la interpretación de casos particulares.

Este estudio se centra en las experiencias previas de los aprendices y en cómo éstas pueden influir en su manera de ver la vida, en sus decisiones, y en su construcción identitaria. Esta mirada cualitativa provee las herramientas para comprender estos hechos ya que, como expresa Fekete (2020), la investigación cualitativa es de carácter social, ya que tiene una manera compleja y holística de observar a los aprendices de una L2 y sus experiencias en contextos específicos. Para complementar, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explican que este tipo de investigación ayuda a comprender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes. Un ejemplo de esto es cómo ayuda “al docente o maestro a comprender completamente el impacto que tiene su enseñanza en los alumnos (no solamente si responden correctamente a los exámenes, sino si los está motivando verdaderamente, si están adquiriendo competencias para la vida, etcétera)” (p. 390).

En la perspectiva de Balcázar et al. (2013), algunas de las características de la investigación cualitativa consisten en:

- Tener una perspectiva holística.
- Ser inductiva.
- Tratar de comprender a las personas desde su perspectiva.
- Tener un enfoque social.
- Ser utilizada en las investigaciones que requieran de un mayor enfoque en los detalles.

En la siguiente sección se entregan los fundamentos por los cuales se eligió un enfoque cualitativo, se realizó un análisis de contenido y un estudio de caso múltiple. Además, se explican las razones por las cuales el estudio es de carácter inductivo.

3.3. Enfoque investigativo

La naturaleza de la presente investigación es de carácter cualitativo. Por lo general, las investigaciones cualitativas relacionadas a la identidad indagan en detalle, adoptando una mirada holística, puesto que su particularidad es comprender el fenómeno a menor escala (Norton, 2013; Pavlenko, 2003). Lo anterior conlleva centrarse en los participantes, indagando de cerca la manera en la que se construyen identitariamente. Para este propósito, también se adopta un enfoque sociocultural, incorporando factores sociales dentro del aprendizaje de una segunda lengua. Gracias a estos factores, los estudiantes pueden utilizar sus herramientas lingüísticas y culturales en diferentes actividades que requieran de comunicación. De esta manera, los aprendices logran adaptarse a diferentes contextos, ya que el proceso del aprendizaje es constante, dinámico y en sociedad (Norton y Toohey, 2011).

La perspectiva posestructuralista del presente estudio le otorga un enfoque social, enfatizando la observación de las experiencias personales de cada participante. Según Norton (2014a), el posestructuralismo ha permitido abrir una puerta para que los investigadores estudien el lenguaje a través diferentes lentes socioculturales. En otras palabras, en este enfoque el aprendiz puede ser protagonista de su propio aprendizaje mediante el uso del lenguaje. Lo anterior hace que esta perspectiva sea idónea para el estudio, ya que sugiere que la investigación adquiera un carácter amplio y a la vez flexible en relación con las ciencias sociales (Khan et al., 2021).

El lenguaje es negociado en los contextos y en las relaciones de poder en las que se encuentren insertos los aprendices. Por esta razón, Tollefson (2012) sugiere que el lenguaje se debe analizar según los diferentes roles que adopten los estudiantes ya que, en su tarea de crear significado social, se enfrentan a realidades desiguales en las que el conflicto entre el poder y el significado se empaña de elementos sociales y culturales. Lo expresado anteriormente marca el punto de partida del estudio de los constructos expuestos, enfatizando su vínculo con la investigación de la identidad.

Según lo expuesto previamente, el lenguaje es el puente discursivo para el intercambio y la retroalimentación de ideas, vivencias, perspectivas y emociones entre individuos. Por ello y para conducir este estudio, se sigue el método de análisis de contenido cualitativo, y también se opta por el método inductivo para analizar e interpretar los datos (Thomas, 2006).

3.3.1. Método inductivo

Según Thomas (2006), el método inductivo se utiliza para concentrar una extensa cantidad de información que no ha sido procesada, realizando una síntesis de la misma. Este tipo de método da especial énfasis a las lecturas iterativas de testimonios que no han sido examinados, extrayendo detalles para crear temas, conceptos o modelos. El propósito de este método es esclarecer la información a partir de los detalles, creando, categorizando y organizando el significado en un mar de datos. Estos datos se analizan a través de las interpretaciones de los investigadores, las que permiten hacer lecturas sin tener las limitaciones impuestas por metodologías estructuradas. No obstante, el mismo autor advierte que las categorías creadas a partir de lecturas iterativas se pueden ver empañadas por las experiencias y conjeturas del investigador que lleva a cabo el estudio. En otras palabras, a partir de la información recopilada se pueden obtener distintos resultados, los cuales son producto de la subjetividad de cada investigador. En palabras de Urzola (2020), el método inductivo va:

Desde la experiencia hacia la idea abstracta, la idea abstracta es la teoría o los conceptos, mientras que la experiencia son los pensamientos, vivencias, percepción y opinión del sujeto que ha cultivado desde el quehacer cotidiano diario laboral, profesional u otro campo. (p. 38)

Es decir, la autora plantea que la información se va construyendo a raíz de la experiencia de las personas. Así como también, destaca que esta técnica se utiliza para estudiar fenómenos que van desde lo particular a lo general, produciendo el conocimiento desde el que nacen inferencias que ayudan a obtener un resultado. Además, agrega que existen tres etapas: la observación, la recopilación de datos y la verificación.

Finalizando esta etapa del presente estudio, se da paso a la construcción y conexión de categorías basadas en la información sintetizada de la interpretación de datos sobre la construcción identitaria, en conjunto con constructos expuestos para analizar y dar a conocer los resultados. Todo lo cual posibilita el descubrimiento de diversas realidades a partir de las distintas experiencias de los participantes, obteniendo una visión general del efecto que puede causar una vivencia en la formación de la identidad de una persona.

3.3.2. Estudio de caso

El estudio de caso se ha convertido en una opción viable y bastante utilizada por investigadores, ya que integra herramientas que ayudan en la investigación cualitativa en el plano de las ciencias sociales. Este tipo de estudio es considerado más flexible que otros, y se adapta a temas que, por lo general, son nóveles o únicos, con características específicas que requieren de un estudio en profundidad y una mayor aproximación a los contextos cotidianos que enmarcan al fenómeno investigado. Además, este tipo de estudio tiene la particularidad de analizar cada caso de manera individual (Jiménez y Comet, 2016). En adición, Yin (2009) afirma que el estudio de caso permite describir y registrar el comportamiento de los participantes *in situ*. Jiménez y Comet (2016) plantean que en esta metodología se utiliza la perspectiva de los mismos protagonistas hacia su entorno, por ello se propone la reconstrucción de sus realidades y se destaca lo vital que son los detalles para la investigación. En palabras de Jiménez y Comet (2016), “no hay mejor recolección de campo que el estar en contacto directo con el fenómeno investigado, vivir la situación, llegar a comprender por qué se desarrolla determinado fenómeno y llegar a la interpretación más cercana a la realidad” (p. 10). Según González (2013), el estudio de caso se basa en el aprendizaje del fenómeno dentro de su entorno real y se manifiesta cuando la tónica

del estudio no es lo suficientemente clara, por lo que se necesita el respaldo de múltiples fuentes de evidencia, como lo son las entrevistas, la observación y los documentos, entre otros.

En este tipo de estudios, el investigador también cumple un rol importante puesto que, como expresa Simons (2011), se encarga de recolectar e interpretar los datos para la investigación, basándose en la subjetividad de cada persona, ya que todos cuentan con distintos valores y experiencias que condicionan esta interpretación de datos.

En este mismo sentido, se opta por el estudio de casos múltiples ya que, según Yin (2009), a diferencia del estudio de caso único, éste es más completo y detallado, puesto que se sustenta en la replicabilidad, observando los contrastes que se presentan entre los entrevistados. Además, se utiliza para indagar, interpretar o explicar un fenómeno de estudio en concreto, a partir del análisis de un abanico de casos únicos, los cuales se estudian simultáneamente y generan un aporte a la investigación (González, 2013).

Para que estos datos puedan respaldar la investigación, se realiza una triangulación que, como la definen Benavides y Gómez-Restrepo (2005), consiste en la utilización de diversas fuentes de datos y de métodos de carácter cualitativo y cuantitativo. Sin embargo, esto no significa que deban utilizarse todas las fuentes de datos o ambos métodos, ya que estos patrones convergentes dependen del objetivo del investigador quien determina las estrategias a utilizar, como entrevistas o grupos focales, para la interpretación integral del objeto de estudio.

Según Yin (2009), para que un estudio de caso sea fidedigno es importante que exista una triangulación de los datos recabados. Estos datos pueden provenir de vertientes tanto cualitativas como cuantitativas y que utilizan distintas herramientas para la obtención de información, como por ejemplo entrevistas, grupos de enfoque, cuestionarios y documentos, entre otros. Por otro lado, la investigación cualitativa debe contar con una triangulación de los datos obtenidos, ya que este tipo de estudio se enmarca en un escenario complejo. Con esto se logra valorizar cualidades que no son cuantificables, como la objetividad o la confiabilidad, convirtiendo a la triangulación en una opción para el robustecimiento de este tipo de investigación (Benavides y Gómez-

Restrepo, 2005). Para Denzin (2017), la triangulación se relaciona con el uso de distintas metodologías dentro del estudio. Por otro lado, esta triangulación cumple el propósito de esclarecer los significados de un fenómeno que es estudiado y percibido desde distintos puntos de vista (González, 2013). Por otro lado, Benavides y Gómez-Restrepo (2005) destacan que:

Una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos, pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos. (p. 120)

Por todo lo mencionado anteriormente, se conduce un estudio de caso múltiple con enfoque interpretativo ya que, como expresa Yin (2009), es capaz de entregar descripciones más contundentes y detalladas capaces de enriquecer la investigación, con el objetivo de contar con antecedentes más robustos. Así también, González (2013) argumenta que, durante una investigación cualitativa, se trabaja con la utilización del método inductivo, ya que el estudio de casos brinda un aporte teórico basado en interpretaciones, descripciones o en la información extraída de cada caso particular. Para concluir, es importante destacar que este tipo de estudio tiene relación directa tanto con los entrevistados como con el investigador. De hecho, éste último debe profundizar en su análisis e interpretación de los datos para enriquecer su perspectiva y generar un aporte en el área de estudio (Jiménez y Comet, 2016). Así también, la sustentación teórica se basa en los descubrimientos de la investigación cualitativa de casos, por lo cual no tiene relación con un estudio de estadísticas numéricas, sino más bien, se fundamenta en la realidad de cada historia estudiada (González, 2013).

3.3.3. Análisis de contenido

El análisis cualitativo de contenido es un método en el que se utiliza una técnica sistemática de codificación para describir e interpretar información desde manifestaciones textuales (Assarroudi et al., 2018), elementos visuales que transmiten

mensajes y la comunicación verbal (Cole, 1988). Además, López-Noguero (2002) sugiere que este tipo de análisis consta de la producción obtenida de la subjetividad, así como también de la precisión en torno a la objetividad.

Para Elo y Kyngäs (2008), tanto en estudios cuantitativos como cualitativos se puede emplear este método para sistematizar la información. Más específicamente, en el presente trabajo se utiliza el análisis inductivo, dado que el objeto de estudio no posee un marco teórico robusto sobre la identidad de profesores de inglés en el contexto chileno. Además, este enfoque es el más utilizado en el análisis de contenido puesto que, en base a la información administrada, emergen modelos esquemáticos, mapas conceptuales o incluso teorías (Graneheim y Lundman, 2004).

Según Lindgren et al. (2020), el método mencionado se relaciona estrechamente con el conocimiento y la experiencia del investigador. Asimismo, se relaciona con la calidad de los datos recogidos, ya que de éstos emergen temas o categorías – o a veces ambos – de los que a su vez pueden surgir subcategorías. Éstas nacen como códigos que representan tanto similitudes como disimilitudes, las que se estudian de manera aislada y se posicionan como subcategorías para luego formar parte de categorías (Graneheim y Lundman, 2004). López-Noguero (2002) complementa esta idea, siguiendo la perspectiva de Berelson en relación con los factores que componen estas categorías en este tipo de análisis:

Las categorías deben ser homogéneas, exhaustivas (agotar la totalidad del texto), exclusivas (un mismo elemento del contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en otras categorías diferentes), objetivas (dos codificadores diferentes deben llegar a los mismos resultados) y adecuadas o pertinentes (adaptadas al contenido y al objetivo). (López-Noguero, 2002, p. 176)

Este método cumple con el propósito principal de construir modelos, categorías o mapas conceptuales a raíz de la creación de categorías o conceptos, ya que éstos condensan y describen la información del fenómeno de estudio (Elo y Kyngäs, 2008). Por lo tanto, resulta beneficioso para el presente estudio, puesto que la información se extrae de diferentes fuentes, como artículos o protocolos de observación, así como también de diferentes tipos de entrevistas (Schreier, 2012).

López-Noguero (2002) sugiere que lo importante es el análisis de lo descrito por el entrevistado y no de la forma del texto, puesto que la información nace de las frases, de su narrativa o del significado de lo que expresa con sus palabras. Así también, Lindgren et al. (2020) destacan que el análisis de contenido ayuda a describir e interpretar la información. Para esto, es necesario que el investigador sea capaz de interpretar más allá de la información literal. Más aún, debe tener la capacidad de considerar tanto las emociones expresadas como los significados transmitidos. Cabe destacar la importancia de la información recopilada, ya que el contenido que se extrae de ésta posibilita las interpretaciones y con ello que se evidencia tanto el significado como la profundidad de los enunciados que expresan los participantes.

En conclusión, este tipo de técnica es idónea para la investigación cualitativa inductiva. No obstante, el investigador debe ser capaz de mantener un enfoque objetivo, puesto que su trabajo es comprender el mensaje codificado, tal como lo entregó el emisor y como lo interpretó el receptor (López-Noguero, 2002). Por otro lado, es fundamental escuchar la voz de los participantes. Polit y Beck (2004) sugieren que el material debe ser leído numerosas veces para indagar en profundidad el tema que se está analizando. Es por esto que este arduo trabajo es parte esencial de lo que los investigadores deben conseguir cuando se realiza el análisis (Lindgren et al., 2020).

3.3.4. El rol del investigador

Esta investigación enfocada en la construcción identitaria del profesorado de inglés adopta una perspectiva constructivista, que considera la mirada del investigador como un elemento de suma relevancia en la recopilación y posterior interpretación de los datos (Stewart, 2010). Estos datos son generados a partir de la interacción que se suscita entre el investigador y sus entrevistados (Pitard, 2017). De esta manera, se adopta el constructivismo ya que se fundamenta en un enfoque sociocultural con el que comparte la consideración de las diferencias y múltiples realidades de la subjetividad de las personas (Mills et al., 2006).

Por otra parte, también se toma en cuenta el impacto que produce la mirada del investigador en la interpretación de la información, ya que se es inevitable que su perspectiva, valores o experiencias influyan en la investigación. Como comentan Snape y Spencer (2003), esta mirada constructivista e interpretativa contempla el mutuo

impacto que existe en relación con el investigador y a la sociedad que lo rodea. Por esta razón, es indudable que el punto de vista y los principios del experto no se vean reflejados en sus descubrimientos.

Para que la conversación pueda fluir con naturalidad, y el investigador obtenga la información que requiere, se debe adoptar un posicionamiento reflexivo y proactivo, creando un ambiente de confianza que facilite la comunicación (Mills et al., 2006). Por ello, según los mismos autores, es importante que, durante el proceso de entrevista, el experto demuestre un grado de compromiso con el participante, con el cual sea capaz de comprender sus respuestas a lo largo de la conversación, generando el ambiente propicio para desarrollar temas en profundidad.

Se debe recalcar que, por un lado el investigador puede adoptar un posicionamiento de experto distante – *outsider* – o de observador, que trata de interiorizar y aprender desde una postura lejana un fenómeno que le resulta desconocido (Dwyer y Buckle, 2009). Por otro lado, el investigador puede optar por una postura cercana – *insider* – y familiar con el entrevistado. Ésta última es la que se adopta en esta investigación ya que, como comenta Bridges (2001), los investigadores que optan por este posicionamiento pueden relacionarse con los participantes, tener certeza de lo que van a preguntar, enfocarse en los asuntos que se consideran más relevantes y no ser muy invasivos en el contexto de la conversación.

Desde esta postura de *insider*, y durante la entrevista y posterior análisis, el investigador debe adquirir un compromiso con su proceso reflexivo y monitorearlo durante todas las etapas para no proyectar sus propias experiencias en la observación y comprensión de los puntos de vista de los participantes (Berger, 2015). Esto se debe a que, durante toda la entrevista, tanto el entrevistador como el entrevistado generan conocimiento y significado mediante la comunicación (Snape y Spencer, 2003), explorando temas en un ambiente de confianza. Es en este momento cuando emerge el conocimiento basado en los sentimientos y en los pensamientos reflexivos y profundos que expresan tanto el entrevistador como el entrevistado (Mills et al., 2006).

En esta investigación se conducen tres entrevistas semiestructuradas enmarcadas en un enfoque constructivista. También se considera la perspectiva del

investigador como instrumento cercano a los participantes, quienes verifican que la información sea fidedigna a lo que ellos relatan.

3.4. Los participantes

Los participantes que conforman esta investigación provienen de tres ciudades distintas de Chile: Iquique, Calama y Viña del Mar. La investigadora tiene una relación profesional con los entrevistados, ya que cursó sus estudios con ellos. Se reclutaron tres profesores de inglés, una mujer y dos hombres, los cuales son chilenos y llevan un mínimo de tres años ejerciendo la carrera de pedagogía en inglés en colegios.

Bajo el criterio de exclusión, se seleccionaron profesores menores de 40 años, con poca trayectoria en el rubro. Es importante que todos los participantes cuenten con estas características para mantener un grupo homogéneo, permitiendo resultados estables.

De manera individual y mediante un consentimiento firmado, se les informó a los participantes el propósito de la investigación. Por otro lado, para asegurar los márgenes éticos, se procede a utilizar un seudónimo para cada uno de los participantes, resguardando su identidad.

A continuación, se presenta una breve reseña por cada uno de los participantes:

3.4.1. Participante 1

El participante 1 proveniente de Viña del Mar y cursó sus estudios en dos establecimientos con diferentes raíces culturales. El primero era de origen francés por tradición familiar. Sin embargo, el docente reconoce que no tuvo mucha influencia ni en el idioma francés ni en el idioma inglés. En contraste, el segundo establecimiento sí contaba con el inglés como lengua establecida en sus programas. El participante relata que su curiosidad por el inglés surgió estando en el segundo colegio. Además, contó con una influencia familiar, específicamente la de su abuelo quien le enseñó desde la infancia la estructura general del español, dirigiendo su atención hacia otros idiomas. Por otro lado, destaca el rol importante que cumplen las letras de canciones y los diálogos de películas que llamaron su atención desde niño, ya que primeramente se centraba sólo en la escritura y en la lectura del idioma. Cabe señalar que este participante no decide estudiar pedagogía como primera opción, sino que muestra una inclinación hacia las ingenierías, relegando el idioma inglés a un hobby. Sin embargo,

es en este periodo de su vida universitaria cuando decide poner en práctica la producción oral del idioma, incentivado por los intercambios estudiantiles que se ofrecían en su programa de estudio. Así, luego del primer año de universidad, advierte que la ingeniería no es la carrera que desea seguir, y decide estudiar alguna carrera relacionada con su pasión por el inglés. De esta manera, motivado por la sugerencia de una amistad, opta por estudiar pedagogía. Actualmente se encuentra ejerciendo esta carrera, utilizando las herramientas que adquirió gracias a sus profesores en el área. Este participante desarrolla sus clases a niños pequeños utilizando métodos didácticos como el aprendizaje de canciones en inglés.

3.4.2. Participante 2

La participante 2 proveniente de Calama y cursó sus estudios de enseñanza básica y media en un establecimiento en el que el inglés no era predominante, pero cuyos docentes sí influenciaron en ella debido a las experiencias en clases y a la metodología que utilizaban. La participante expresa que su interés por el idioma inglés surgió del deseo de entender lo que se decía en videos de YouTube acerca de la cultura *cosplay*. Así comenta que, en un principio, se limitaba a ver estos videos, puesto que éstos estaban en inglés y ella no entendía el idioma. Por otro lado, las canciones de películas de Disney Channel también despiertan su interés en aprender la lengua. Por ello, su meta y principal objetivo era aprender inglés por lo que, después de finalizar sus estudios en el colegio, decide ingresar al instituto Tronwell. También reconoce que es en este momento cuando decide estudiar la carrera de pedagogía en inglés. Actualmente, utiliza métodos didácticos y audiovisuales para enseñarles a sus estudiantes quienes, en su mayoría, son niños de enseñanza básica.

3.4.3. Participante 3

El participante 3, proveniente de Iquique, cursó sus estudios de enseñanza básica y media en un mismo establecimiento, en el cual reconoce que el inglés no era relevante. Sin embargo, es en esta instancia en la que desarrolla su curiosidad por la estructura del idioma gracias a la influencia de sus profesoras y la metodología que empleaban, la cual consistía en deletreos y juegos de rol. También generó una motivación por aprender la lengua desde su interés por los videojuegos, los cuales se encontraban en inglés. Por esta razón, decide invertir su tiempo en el uso de

diccionarios y de videos en YouTube, con la finalidad de comprender los mecanismos de estos juegos. El participante reconoce que, debido a su timidez y a experiencias de *bullying*, se le dificultaba la producción oral. No obstante, estos factores fueron a la vez un impulso para mejorar este aspecto de la lengua. Así, durante su formación académica, decide estudiar pedagogía en inglés, motivado por su vocación de enseñanza, así como también por el deseo de seguir aprendiendo la lengua inglesa y practicarla al mismo tiempo. Su enseñanza consiste en métodos lúdicos en cursos de enseñanza básica y media, con los cuales replica lo que aprendió tanto en el colegio como en la universidad.

3.5. Instrumento de recolección de datos

En esta investigación se decide utilizar entrevistas como instrumento de recolección de datos, puesto que en las investigaciones cualitativas es una de las técnicas más utilizadas e importantes (Carballo, 2001). Además, Carrera (2014) argumenta que este método ofrece la oportunidad de visualizar y comprender el mundo desde la perspectiva de la persona. Por otro lado, Vallés (2007) añade que este tipo de herramienta le otorga una sensación de familiaridad a la investigación, puesto que los participantes no se encuentran confinados en un laboratorio en un ambiente de lejanía, lo cual no ocurre necesariamente en entornos sociales y culturales. Por ello, este método de investigación se practica en entornos cotidianos y cómodos para la persona, y no dentro de un espacio “preparado” como un laboratorio. Lo anterior permite indagar las experiencias de la persona en distintos ámbitos de su vida y en un entorno natural en el que se pueda sentir cómoda y en confianza.

Cabe destacar que la investigación utiliza la entrevista cualitativa, la cual Munarriz (1992) define como una conversación espontánea que surge entre el entrevistador y los entrevistados para comprender, mediante sus palabras, sus puntos de vista, sus experiencias y su manera de ver el mundo. Carballo (2001) también define la entrevista cualitativa como “una conversación fluida donde uno de los participantes reflexiona y revive su vida, ante la escucha atenta y cuasi invisible del entrevistador” (p. 14). Es decir, en este tipo de entrevista se mantiene una dinámica de confianza y comodidad, la cual permite que el entrevistado entregue los detalles que estime convenientes con la absoluta confianza de ser escuchado y valorado. Para este autor

es necesario que el entrevistador disponga de ciertas características como, por ejemplo, la curiosidad, la confianza, y honestidad, entre otras. En relación con los tipos de entrevistas, se encuentran las estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

Vargas-Jiménez (2012) define la entrevista estructurada – o cerrada – como un set de preguntas preestablecidas con un límite de categorías que deben elegir como respuestas. Este tipo de entrevistas, usualmente, se consideran formales y muy rígidas (Berríos y Lucca, 2003), lo que quiere decir que no permiten que el participante pueda explayarse.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada no trabaja con un set de preguntas fijas ni opciones a elegir como respuestas sino que, a través de algunas preguntas formuladas, pueden emerger otras dentro de la conversación. Así, con este intercambio a través de la lengua, se pueden conocer los diferentes puntos de vista del entrevistado referente a sus creencias y opiniones personales (Van Dijk, 1980). Por último, la entrevista no estructurada – o abierta – otorga una libertad total al participante para que pueda expresar sus ideas, opiniones y sentimientos los que, usualmente, tienen un nexo con los diferentes aspectos de su vida cotidiana, adoptando un posicionamiento central dentro de su propio discurso. Además, este tipo de entrevista se caracteriza por la inexistencia de una estructura o preguntas fijas, sino más bien por cubrir los temas que son necesarios para la investigación (Trindade, 2016).

Considerando lo anterior y la naturaleza holística de la presente investigación, se formularon preguntas semiabiertas en entrevistas de carácter semiestructurado con la intención de responder a la interrogante de estudio. El beneficio de este tipo de entrevista se refleja en la información obtenida de ellas ya que, según Lindgren et al. (2020), estas entrevistas son fuentes importantes y beneficiosas, debido a su extensión y a la cantidad de información valiosa que proporcionan acerca de lo que piensa o expresa el narrador. Lo anterior permite que se profundice en las respuestas y en la manera en que el entrevistado va construyendo su narrativa, por lo que acorde a sus respuestas, el texto irá aumentando en densidad. Asimismo, este tipo de entrevista es de carácter flexible (Tonon et al., 2010) y permite que la conversación pueda seguir un curso natural y familiar, logrando que los temas pertinentes a la investigación fluyan. Lo anterior permite indagar en profundidad las experiencias, recuerdos y vivencias desde

la presencialidad compartida por entrevistador y entrevistado en un mismo entorno. También se destacan los medios que utiliza el investigador para recabar la información y apreciar la opulencia del discurso que entrega el informante desde su perspectiva (Carballo, 2001).

Al igual que las entrevistas no estructuradas, las semiestructuradas deben conducirse en un ambiente cotidiano y familiar, en el cual se faciliten las instancias de hablar de manera informal, natural y sencilla, proporcionando la información necesaria para el estudio (Cortazzo y Schettini, 2016). Así también, Sautu (2003) complementa que la elección de este tipo de entrevista le da libertad al participante para expresarse y compartir sus vivencias desde su propia perspectiva. Es decir, esta libertad del entrevistado le permite participar activamente, reflexionando y asumiendo el protagonismo a medida que va relatando sus experiencias. A modo de complemento, Lindgren et al. (2020) añaden que este tipo de recolección de datos ayuda a aumentar las posibilidades de abstracción e interpretación de información, dado que la transcripción del texto posee un contenido variado y abundante.

Una vez finalizado el proceso de recolección de datos, el investigador debe tomar decisiones respecto a las respuestas obtenidas. Para este proceso, primero debe transcribir las respuestas sin omitir ningún detalle, ya que éstos son clave para el análisis y codificación de datos desde un enfoque inductivo (Tonon et al., 2010).

3.6. Procedimiento de análisis de contenido

A continuación, se detallan las etapas en el análisis de contenido que se llevaron a cabo en esta investigación:

3.6.1. Primera etapa: organización y edición de datos

En la primera etapa del análisis, se procedió a crear tres documentos de Word con las transcripciones de cada una de las entrevistas, que luego fueron subidos a la plataforma de Google Drive. Se utilizó este medio ya que permite el fácil acceso y resguardo simultáneo de la información. Luego, se seleccionaron y destacaron extractos de los textos, anotando observaciones con la funcionalidad que permite añadir un “comentario” a una oración o párrafo seleccionado en la parte derecha de la interfaz. Por otro lado, se utilizaron hipervínculos para acceder a puntos precisos de las

transcripciones de las entrevistas, puesto que éstas variaron entre 18 a 21 páginas respectivamente.

3.6.2. Segunda etapa: elección de la unidad de análisis

En esta segunda etapa, se decidió utilizar unidades de registro que permitieran el análisis de la información de manera aislada al resto del texto, facilitando la categorización del contenido (Abela, 2002), en este caso de las entrevistas semiestructuradas. Por otro lado, las preguntas realizadas en las entrevistas ayudaron a revelar tanto similitudes como diferencias entre las experiencias relatadas por los participantes, lo que facilitó la identificación de posibles categorías y subcategorías para cada segmento de respuesta que ellos proporcionaron.

3.6.3. Tercera etapa: recopilación y categorización de datos

Esta tercera etapa consistió en la lectura individual de las entrevistas transcritas para identificar las posibles categorías y subcategorías junto a sus respectivos segmentos de las respuestas. A través de las mismas, se lograron construir estos parámetros, condensando y guiando la información necesaria para la obtención de resultados (Graneheim y Lundman, 2004; Elo y Kyngäs, 2008).

Además, estas categorías y subcategorías emergen como códigos que representan tanto patrones afines y diferentes que se estudian de forma aislada (Graneheim y Lundman, 2004). Otro factor importante fue la lectura iterativa del material para profundizar en la información, evitando omitir cualquier detalle que fuese relevante para el posterior análisis (Polit y Beck, 2004; Berger, 2015).

A continuación, se expone un extracto de una de las entrevistas de los participantes junto a sus respectivas categorías y subcategorías:

Entrevistador: ¿Tú crees que las películas fueron tu motivación para aprender inglés o qué te motivó a ti para poder aprenderlo? Participante 1:	Identidad imaginada
• Siempre me ha gustado como... quizá imitar un personaje, a veces todavía hasta el día de hoy, cuando almorzamos yo y mi hermano imitamos cosas, no sé, o imitamos ciertas líneas jajaja. Pero sí sentía que me encantaba la forma en que se pronunciaba el inglés, con todos esas, esos matices de vocales, y me gustaba mucho cuando un personaje hablaba con eso...	Actor
• El inglés me ayudó... eso me ayudó también a... como a por la curiosidad misma cachai, a ver más vocabulario y no sé po, cómo cocinar tal cosa y los programas de chef...	Cocinero

En el ejemplo anterior se aprecia una de las categorías que surgieron a raíz de la etapa inicial. Esta organización de la información se relaciona con las preguntas planteadas durante la entrevista, lo que permitió identificar y agrupar los datos similares en categorías (Abela, 2002).

A continuación, se exponen las categorías que se definieron basadas en las entrevistas transcritas para la investigación. Distintos segmentos de los relatos de los participantes fueron categorizados bajo los siguientes rótulos:

- Influencias académicas y/o cotidianas
- Posicionamiento identitario en torno a la L2
- Relaciones de poder ocasionadas en contextos específicos
- *Investment* en la lengua inglesa
- Comunidades de práctica en entornos académicos y/o cotidianos
- Identidades y comunidades imaginadas

Estas seis categorías fueron identificadas en cada una de las entrevistas, por lo que resultaron primordiales para el proceso de análisis. Estos parámetros permitieron organizar la información, delimitándola para su posterior uso en el presente trabajo de investigación. La identificación de los patrones frecuentes, tanto afines como diferentes, hizo posible la definición de las categorías que se presentaron más arriba.

3.6.4. Cuarta etapa: recopilación y categorización de la segunda etapa de los datos

Esta última etapa del análisis consistió en la comparación de los relatos de los participantes a través de las categorías de comunidades de práctica e imaginadas en la construcción identitaria. Con esto, se logró contrastar las experiencias, para luego comparar, analizar e interpretar cada una de ellas de manera tanto individual como colectiva.

A raíz de estas vivencias narradas por los propios participantes se consiguió extrapolar sus emociones, sus percepciones y sus historias hacia la construcción de la identidad del profesor de inglés en ejercicio. Al ser una investigación holística, las interpretaciones se plantearon desde las perspectivas de los entrevistados, sus diferentes posicionamientos, la manera en que expresaron sus emociones y percepciones, y la utilización del lenguaje.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1. Introducción

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a través de la investigación sobre la influencia que las experiencias ejercen en la construcción identitaria del profesorado de inglés. El análisis del contenido de esta investigación se realizó en un marco cualitativo, tomando como muestra los antecedentes recabados de tres profesores de inglés en ejercicio mediante la conducción de entrevistas semiestructuradas.

La recolección de datos se llevó a cabo a través del método de análisis de contenido. En primer lugar, se procedió a la elaboración de las entrevistas semiestructuradas que luego fueron ejecutadas con los participantes para culminar con sus respectivas transcripciones. Como segundo paso, se aplicó el método de análisis de contenido para una posterior interpretación de los datos. Este último proceso constó de una serie de etapas: primeramente, se realizó un resumen detallado de cada una de las entrevistas para así poder identificar las categorías principales que marcaron el proceso de aprendizaje del inglés a lo largo de la vida de los informantes. Posteriormente, se realizó una comparación y un análisis de las tres entrevistas para reconocer la existencia de patrones recurrentes entre los participantes, así como también sus diferencias.

Una vez recabada la información necesaria, se procedió a crear categorías para la organización de la información obtenida de las entrevistas transcritas, puesto que este proceso de codificación permite destacar los aspectos importantes del relato de los participantes. Además, a través de este proceso, surgieron nuevas categorías y subcategorías que se encontraban relacionadas, lo cual es clave porque se examina el tipo de relaciones que existen entre ellas. Se consideró la frecuencia de las categorías y las relaciones con las subcategorías dentro del proceso de análisis hasta tener todos los detalles posibles de cada una de las entrevistas. De las posibles categorías y subcategorías que se consideraron durante el proceso, se decidió englobar tres temas principales que emergieron de las respuestas de los tres participantes y que están íntimamente relacionados: la identidad, el *investment* y las comunidades de práctica y/o imaginadas.

El tema presentado tiene directa relación con la construcción identitaria y cómo el *investment* forma parte de este proceso. Así también, sigue a la pregunta de investigación respecto a las comunidades de práctica e imaginadas.

Para continuar con este procedimiento, se analizó cada entrevista de forma individual. Luego, la información extraída de este análisis se categorizó en una tabla, la cual contaba con títulos tentativos para poder organizar toda la información. Esta tabla fue posteriormente utilizada en el análisis interpretativo, a través del cual se unificaron las vivencias de los participantes bajo el marco teórico expuesto en este trabajo.

A continuación, se darán a conocer los resultados obtenidos bajo estas categorías, en un orden previamente establecido, para desarrollar los temas de manera paulatina, coherente y de fácil comprensión para el lector en virtud de esta investigación cualitativa.

4.2. La identidad, el *investment* y las comunidades de práctica e imaginadas

La razón de esta sección tiene relación con la pregunta de investigación y pretende mostrar cómo surge la identidad, el *investment* y su relación directa con las comunidades de práctica y/o imaginadas de tres participantes que se desempeñan como profesores de inglés en diferentes establecimientos de enseñanza de Chile.

La construcción identitaria no se considera estable, según Norton (2013) este constructo es variable, puesto que es múltiple y muchas veces se encuentra en sitios de conflicto y transcurre por constantes cambios a través del tiempo y el espacio. Tal y como expresa la autora, “identity as the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (p. 4)¹¹. Bajo este lente, los informantes han formado sus identidades en base a diversas situaciones que han vivido y que han permeado la manera de verse a sí mismos o ver al mundo. De la misma manera, Wenger (1998) añade que este concepto hace referencia al proceso por el que transcurre el aprendiz en su camino de aprendizaje, mencionando además sus experiencias personales y en comunidad.

¹¹ “La identidad es la manera en que una persona entiende su relación con el mundo, cómo esta relación es construida a través del tiempo y espacio, y cómo la persona entiende las posibilidades para el futuro” (Norton, 2013).

Es vital mencionar que este proceso de aprendizaje de los participantes ocurre a través del puente discursivo de la lengua, en el cual el mismo lenguaje ocupa un rol activo, ya que se construye y reconstruye en diferentes escenarios que influyen en la creación de realidades (Bakhtin, 2010). Así también, Pavlenko (2002), afirma que la lengua actúa como una herramienta que tiene la capacidad de generar una variedad de posibilidades discursivas que se encuentran al alcance del aprendiz de una L2 en los posibles escenarios en los que se sitúe. Para Chacón (2010) la identidad y el lenguaje se ayudan y construyen mutuamente, uno depende del otro, ya que la comunicación surge a través del lenguaje, mientras que la identidad, siendo dinámica, emerge de la interacción que ocurre entre el aprendiz y el medio que lo rodea.

Por otra parte, para que se pueda generar este proceso de aprendizaje significativo, los participantes pasaron por un proceso de *investment* y dedicación para incrementar su capital simbólico y cultural en la lengua inglesa. A través de distintas experiencias, fueron desarrollando diferentes tipos de *investment* en el idioma. Norton (2016) subraya que este constructo se refiere a la capacidad que tiene el aprendiz de adquirir un compromiso con el idioma para elevar su capital cultural y así proyectar una visión hacia su futuro y a sus posibles identidades imaginadas. Bajo este lente, los participantes visualizaron la oportunidad de aprender la lengua para mejorar sus habilidades sociales y sus intereses personales ya que, en su visión, hablar un segundo idioma les entregaba nuevas posibilidades en diferentes ámbitos de sus vidas.

Este *investment* que generaron los participantes tuvo sus frutos especialmente en la visualización de sus posibilidades a futuro. Por ejemplo, la participante 2, mediante su compromiso con la lengua, tomó clases en un instituto de su ciudad con el objetivo de enfocarse en los aspectos que consideraba más endebles en el idioma, como era la comunicación fluida tanto en la producción oral como escrita y en su deseo de comprender mejor sus intereses relacionados con la comunidad *cosplay*, en la cual se comunicaban en un idioma que no era español. Gracias a este *investment* nació su deseo de estudiar pedagogía en inglés. Sobre este aspecto en concreto, este *investment* fue muy beneficioso para la participante, a nivel profesional y personal, ya que no solamente incrementó su capital simbólico, sino que además visualizó su futuro

en torno al mismo idioma. Entendiendo que al realizar un *investment* en su identidad, al ser un proceso constante, ésta seguirá mutando a lo largo de su vida (Norton, 2014b).

Estas identidades múltiples y en sitios de conflicto que poseen todos los individuos se crean en contextos sociales dentro de diversos grupos llamados comunidades de práctica que Wenger (1998) describe como grupos de aprendizaje que se nutren mutuamente en conocimientos o intereses que los participantes tienen en común, en virtud de alcanzar los objetivos o metas de los miembros de cada comunidad (Eckert y McConell-Ginet, 1992).

Este tipo de comunidades ha permitido visualizar el interés personal de cada uno de los participantes y observar el posicionamiento identitario que adoptan en las distintas comunidades a las que pertenecen que también se ven permeados por distintos factores dentro de las mismas. Norton (2016) expresa que la construcción del idioma no se basa sólo en el sistema lingüístico, sino que también se debe poner en práctica lo aprendido. Por lo tanto, los participantes tuvieron que buscar espacios de práctica, porque es en estos espacios en los que se negocian identidades, ya que a menudo la negociación se lleva a cabo en relaciones sociales desiguales que afectan el proceso de aprendizaje tanto desde la periferia de los grupos como insertos en ellos. Wenger (1998) también añade que estas situaciones moldean la identidad de los aprendices a lo largo de sus vidas, ya que es un proceso constante. Los entrevistados experimentaron estas situaciones de diferentes maneras, lo que conllevó a que desarrollaran identidades más “tímidas e introvertidas” en el proceso inicial de aprendizaje.

Uno de los beneficios que poseen estas comunidades es el de mejorar y desplegar las habilidades sociales dentro de un grupo, compartiendo y exponiendo sus experiencias y su participación en la sociedad de sus integrantes. Norton (2014b) argumenta que, de esta manera, los aprendices construyen y reconstruyen su manera de saber quiénes son y cómo interactúan con los miembros de esa comunidad, cuya integración empieza, muchas veces, desde la periferia como aprendiz novato para luego conocer y adaptarse a las reglas que poseen estos colectivos y ser aceptados para participar desde el nicho (Wenger, 1998). El mismo autor explica que la afiliación que tengan los participantes en las comunidades es importante para generar una

participación plena y significativa; estos modos de pertenencia son *engagement*, *imagination* y *alignment* explicados con anterioridad.

Norton (2016) y Zuengler y Miller (2006) señalan que estas identidades crecen en entornos sociales dentro de diferentes grupos, en los cuales los aprendices generan su conocimiento a través del intercambio que hacen con sus pares dentro de una dinámica de aprendizaje constante.

Otro factor importante que atañe y destaca entre los entrevistados tiene relación con las comunidades imaginadas que se caracterizan y diferencian de las comunidades de práctica debido a que las primeras existen en el imaginario de cada persona en torno a una comunidad en la que habitan de manera simbólica. Anderson (2006) se refiere a este término con el sentido de nación, ya que las personas pertenecen a esta comunidad sin conocer a todos los individuos de manera directa pero sí habitan dentro de este espacio colectivo. Por otro lado, Norton (2019) argumenta que éste es uno de los primeros grupos o comunidades en las que habitan los aprendices y que pueden sentirse “parte”, ya que proyectan sus intenciones a futuro y pueden pertenecer posteriormente a una comunidad de práctica, afiliándose a algún tema de interés particular. Así también lo manifestaron los informantes respecto a las experiencias tanto positivas como negativas que los marcaron en su periodo previo al ejercicio de su profesión como profesores de inglés.

A través de estas experiencias previas, los participantes construyeron y reconstruyeron sus identidades gracias a los diferentes factores que influyeron en sus vidas, como el *investment* en el idioma, siendo sus mismas construcciones identitarias y las comunidades mencionadas con anterioridad las que les entregaron un sentido de pertenencia de alguna manera.

En relación con los resultados de la pregunta de investigación realizada, se utilizaron los datos que se recabaron mediante el análisis de contenido. De esta manera, través del relato de los entrevistados se puede visualizar que sus experiencias, pensamientos, perspectivas, agencialidad, objetivos y compromiso se ven reflejados en las experiencias que rodean a los participantes dentro de sus comunidades de práctica e imaginadas.

En relación con la pregunta de investigación, a continuación se indagará sobre sus experiencias en las diferentes comunidades, tanto de práctica como imaginadas, en las que fueron cimentando su identidad de hablante de lengua inglesa. Conjuntamente, se analizarán sus diferentes posicionamientos identitarios dentro de las comunidades de práctica.

4.2.1. Las comunidades imaginadas en la construcción identitaria

Dentro de las categorías tentativas que se originaron en base al análisis de contenido se decidió indagar más a fondo sobre las comunidades imaginadas, ya que se identificaron diversos matices entre los participantes. De esta forma, se pretende comprender la naturaleza de sus experiencias y el efecto que éstas tuvieron en su proceso de construcción identitaria.

En el análisis de las entrevistas individuales, se aprecia la creación de distintas identidades en comunidades imaginadas acorde a los gustos y objetivos de aprendizaje de la lengua de cada uno de los participantes. Por consiguiente, existe un *investment* importante en sus capitales simbólicos y recursos materiales para alcanzar sus metas y sentido de pertenencia. Cabe señalar que los tres entrevistados muestran un rasgo en común al tener identidades tímidas y con un rol pasivo inicial en su proceso de aprendizaje del inglés.

Dentro de sus comunidades imaginadas, los entrevistados fueron capaces de generar múltiples identidades que les permitieron, en algunos casos, desplegar las habilidades blandas que les significaron mayores complicaciones, especialmente la producción oral y la comunicación en la lengua. Los tres entrevistados generaron distintos posicionamientos acorde a los contextos a los que les gustaría pertenecer, así como también aumentaron su grado de *investment* en la lengua.

Para ejemplificar lo tratado en el párrafo anterior, el participante 1 expresa en la entrevista que al ser una persona que se posiciona como “tímido”, sus espacios de seguridad eran junto a los miembros de su familia, ya que existía una confianza y comodidad para expresarse en la lengua con la que se visualizaba con la identidad imaginada de “actor”. Por ello, durante su infancia y adolescencia, practicaba junto a su hermano la producción oral del idioma, así como también trataba de imitar a personajes ficticios, adoptando una identidad lúdica y extrovertida como se relata a continuación:

Yo lo veo como una suerte de performance... sentía que me encantaba la forma en que se pronunciaba el inglés, con todos esas, esos matices de vocales, y me gustaba mucho cuando un personaje hablaba con eso... sea británico, sea norteamericano, me encantaba mucho cómo hablaba el inglés, y cómo que, y cómo el personaje se enfrentaba ante tal situación, cuáles eran las emociones del personaje, como que siempre me intentaba como identificar que sea a través de un personaje y tratar de imitarlo ¿cachai?

(Participante 1, 6 de diciembre de 2024)

Con la participante 2 ocurre una situación similar en relación con la manera en que ella se proyectaba y visualizaba en su imaginario en el aprendizaje de la lengua. Al tener también un posicionamiento identitario de aprendiz “tímido”, las oportunidades que se presentaron para poder practicar el idioma adoptando una identidad activa y extrovertida fue a través del canto, también en entornos en los que se sentía más cómoda, ya que junto a su amigo imprimían letras de canciones de Disney Channel para cantarlas juntos, sin tener aun mayores conocimientos del idioma:

...de mis amistades, sí tenía un amigo que también le gustaba él, tenía los mismos gustos que yo y nos potenciábamos entre los dos a aprendernos las canciones en inglés, lo de Hannah Montana. Todo eso nos interesaba a los dos. Sí, con él yo sí me potencié...

(Participante 2, 10 de diciembre de 2024)

Por otra parte, el participante 3 genera su imaginario a partir de su interés de entender el idioma para seguir desarrollando su identidad “gamer”. Este participante se describe con un posicionamiento “tímido e introvertido” por lo que mostraba dificultades en la comunicación en su L2. Sin embargo, sus deseos de pertenecer a una comunidad en concreto, lo motivaron a ver videos en YouTube y participar en foros sobre videojuegos, aumentando sus posibilidades de incrementar su capital simbólico y aumentar su léxico, todo con la intención de comprender los mecanismos que se utilizan en el desarrollo de estos videojuegos, no obstante mostrando un posicionamiento lejano respecto a lo social, como comenta a continuación:

...lo que a mí me llevaba la atención era el tema de saber el trasfondo, cómo se hacían los videojuegos, cuál era la temática, por qué se hacían ciertas cosas, y

todo eso estaba en inglés. Al menos en YouTube estaba en inglés. Entonces al menos era algo que me gustaba, sí.

(Participante 3, 14 de diciembre de 2024)

A pesar de tener identidades imaginadas concretas, los participantes 1 y 3 comparten ciertas similitudes en querer conocer, comprender y practicar el idioma para generar contacto con angloparlantes nativos. Se observa que el objetivo es comunicarse con otras personas aunque no parece existir un tema en concreto o algún interés en el que quisieran enfocar su atención. En contraste, la participante 2 dirige su atención a un tema de interés personal que está relacionado a la comunidad *cosplay*. En este sentido, la participante 2 fue construyendo su identidad mediante el *cosplay* y su afán de aprender el idioma para comprender lo que decían los creadores de contenido de YouTube que trataban sobre este tema. A continuación se presenta un pequeño extracto de las tres entrevistas a los participantes y cómo ellos se posicionan, mediante su aprendizaje de la lengua, en sus comunidades imaginadas.

...me fascinaba mucho esa idea de poder conocer quizás personas de otras partes del mundo cachai, también esa fue una de mis motivaciones y obviamente el inglés era como, es como la lengua franca hoy en día pu y era lo que me permitía también hacer eso.

(Participante 1, 6 de diciembre de 2024)

...en Calama sí viene, habían grupo, yo me juntaba con estas personas, pero no era tan... tanto así como yo lo admiraba de las redes sociales.

(Participante 2, 10 de diciembre de 2024)

La verdad me hubiese gustado estar en una comunidad para practicar el inglés y tener contacto con personas que sean nativos del inglés.

(Participante 3, 14 de diciembre de 2024)

Como se puede observar en los ejemplos, las múltiples identidades que puede tener una persona van cambiando y moldeándose a lo largo de sus vidas, en los diferentes espacios en los que se encuentren. Estas identidades también sufren cambios, ya que no son estáticas. Por ello, el tipo de *investment* de una persona puede crear nuevas realidades o nuevos imaginarios en los cuales invertir para alcanzar sus objetivos.

Tal como expresa Norton (2019), las comunidades imaginadas son las primeras comunidades con las que tenemos contacto, en las que podemos imaginar y proyectar dónde nos gustaría pertenecer. En el caso de los participantes, estas comunidades ayudaron e influyeron en la creación y reinención de identidades a raíz de sus experiencias previas que, a pesar de ser variadas, comparten características similares. Como se comentó anteriormente, los tres informantes poseen identidades “pasivas, introvertidas y tímidas”. Sin embargo, se observa que en entornos en los que se sintieron “seguros” y con personas de confianza fueron capaces de desplegar sus habilidades sociales relacionadas al uso de la lengua, adoptando identidades lúdicas y extrovertidas.

Por otro lado, llama la atención el interés que los participantes muestran al momento de comunicarse con personas que no pertenecen a su ámbito social cercano, es decir, con personas que no conocen presencialmente. Este fenómeno se observa en los tres participantes quienes manifiestan un gran interés en comunicarse a través de plataformas digitales como foros en línea, Twitter, Facebook o YouTube. Esto sugiere que el anonimato que facilita la presencia digital genera mayor seguridad y confianza para utilizar una segunda lengua.

A modo de síntesis, se puede apreciar la influencia que las comunidades imaginadas ejercen en los entrevistados y cómo éstas ayudan a moldear sus identidades dinámicas. Se observa una transición identitaria en los relatos de los entrevistados respecto a cómo se perciben a ellos mismos y a cómo quieren ser percibidos, puesto que inicialmente se presentan como personas introvertidas y pasivas con el idioma, en su diario vivir. Por el contrario, dentro de estas comunidades, sus identidades cambian y se transforman, debido a que pueden desplegar otras facetas según el contexto y las personas con las que se encuentren. Esto permite que puedan nacer identidades en transición activa cuando desean enfocarse o proyectarse a utilizar la lengua para comunicarse con otras personas en el idioma inglés.

Por todo lo anterior, se observa el rol preponderante que cumple el *investment* en la comunicación y el aprendizaje de un idioma. Es por este motivo que los entrevistados, según relatan, adquirieron este compromiso con sus identidades y sus proyecciones. En este sentido, los tres participantes invirtieron en aumentar su capital

simbólico utilizando diccionarios tanto físicos como virtuales para conocer el significado o la traducción de palabras que desconocían y así, en un inglés “cortado” en un comienzo, fueron capaces de deducir significados o crear oraciones en la segunda lengua. Si bien los participantes 2 y 3 hacen uso constante de estos medios, el participante 1 lleva un poco más lejos esta necesidad al enfocarse en libros sobre gramática. En este sentido se puede observar que los tres participantes poseen una identidad estructurada, lo que explica la curiosidad de conocer la formación de la lengua en su esqueleto inicialmente, y de igual manera se complementa con sus deseos de pertenecer a sus comunidades imaginadas, ya que éstas se posicionan como “recompensas” de lo que construyeron en su proceso de *investment*. Dado que sus experiencias con la lengua pasan a un plano cotidiano, para comunicarse y explayarse en sus imaginarios, ya no es un deseo de aprender por obligación, sino por una necesidad que nace de sus *hobbies* o intereses.

Cabe destacar que los posicionamientos que toman los tres informantes tienen un objetivo en común, el cual es poner en práctica la lengua en su producción oral, ya que como han manifestado tanto el participante 1 y 3, sus virtudes se encuentran en la escritura y lectura. Por otro lado, la participante 2, a pesar de mantener una identidad pasiva, sí logró generar de manera positiva atisbos de ilusión e imaginación sobre sus metas de manera concreta, con un público establecido con lo que se proyecta y posiciona a formar parte de algo mayor. Por ello, se puede visualizar que el *investment* y la práctica del idioma, en el caso de los participantes, promueve el desarrollo de distintas identidades que se generan, en algunos casos, a raíz la interacción con la familia, amistades o a través de medios digitales o tecnológicos. Esto permite el acercamiento a la lengua desde la vereda imaginaria que ayuda y complementa el refuerzo de su seguridad para concretar su pertenencia en una comunidad real y crear nuevas identidades que les permitan desarrollarse de manera segura y expresarse o motivarse a vivir nuevas experiencias.

Estas vivencias son factores que condicionan la creación de nuevas identidades, como se puede observar en los ejemplos entregados con anterioridad, evidenciando la importancia que estas comunidades generaron en los informantes. Estas experiencias permean su visión de posicionamiento dentro de una comunidad visualizada y creada

por ellos mismos para apreciar su hipotética situación de pertenencia en otras instancias más concretas como las comunidades de práctica.

4.2.2. Las comunidades de práctica en la construcción identitaria

Cuando se habla de las comunidades de práctica, se refiere a grupos sociales que comparten una experiencia, gustos y objetivos, entre otros. En este sentido, los participantes generan su *investment* en las comunidades de práctica con personas afines a sus mismos gustos y/o preferencias, retroalimentándose mutuamente para lograr sus objetivos. Bajo esta perspectiva, los informantes fomentan sus experiencias positivas en torno a los mismos, generando un *investment* individual y colectivo en estas comunidades.

Norton (2014a) explica que las identidades se construyen en un proceso que es continuo, múltiple, desafiante y que genera un “sitio de conflicto” en el aprendizaje de una L2. En este sitio el aprendiz negocia identidades en el contexto en el que se encuentre y para ello también necesita generar un *investment* en el aprendizaje. Cuando se realiza un incremento de capital cultural y simbólico, es porque se invirtió tiempo y compromiso en el idioma.

Tal como fundamenta Norton (2014b), en estas comunidades nacen múltiples identidades desde los contextos en los que se encuentran los participantes, y una de las razones por las que ingresan a estas comunidades tiene relación con perseverar en sus intereses personales, así como también practicar y mejorar su producción oral. Como se mencionó con anterioridad, estos participantes comparten una identidad curiosa de la lengua pero luchan constantemente con sus identidades más retraídas al tratar de hablar en público, por ello una motivación es desenvolverse en las competencias comunicativas.

Las experiencias de los participantes sugieren que la participación en estas comunidades es beneficiosa para reforzar el idioma y crear espacios de aprendizaje constante creando diferentes identidades, transicionando y mutando a nuevas. En este sentido, los informantes transicionan de identidades calladas a identidades lúdicas y extrovertidas. Por ejemplo, el participante 1 expresa que puede comunicarse con libertad sin tener una identidad rígida o estructurada de pensar antes de hablar, a diferencia de lo que ocurre en contextos académicos, en los cuales se generan

identidades estructuradas para responder a preguntas concretas. Por ello, cuando decide desenvolverse se encuentra más libre de expresarse, como comenta a continuación:

...estábamos como en un ambiente bien de calma, nadie te estaba examinando. Entonces como que ahí, quizás subconscientemente liberé, empecé como a liberar mi dopamina ah jaja ¿cachai? Ajaja.

(Participante 1, 6 de diciembre de 2024)

Los entrevistados narran un momento puntual en sus vidas en el que quisieron generar un cambio en la manera de comunicarse en su L2. Este cambio sucede en un periodo posterior al colegio, ya sea finalizando la enseñanza media o durante su etapa universitaria. En esta etapa destaca el compromiso y dedicación para salir de sus zonas de confort y hablar en público, y para desarrollar esta habilidad de la lengua que era difícil para ellos, además de enfrentarse a otras realidades que también contribuyeron a crear nuevas identidades o transicionar a otras, puesto que las comunidades de práctica funcionan bajo sus propias reglas. Como expresa Norton (2020), el aprendiz observa y se adapta a su entorno para generar nuevas identidades que se alinean con la comunidad a la que pertenecen, ya que gracias a este factor social, los aprendices se enfrentan a nuevas realidades con diferentes tipos de personas, y así son escuchados por sus pares y se produce un aprendizaje beneficioso.

Por ejemplo, el participante 1, estudiando ingeniería en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), tuvo la oportunidad de dialogar con un grupo de estudiantes extranjeros. En este caso se puede apreciar la presencia de un sitio de conflicto en el que, por un lado, se observa el nerviosismo y el miedo a comunicarse con hablantes de otro idioma pero, por otro lado, se encuentra el entusiasmo que le genera la posibilidad de practicar el idioma. Cabe destacar que este participante se percibe a sí mismo con una identidad estructurada y también callada, por lo cual socializar era una situación compleja para él, ya que tenía que exponerse ante un colectivo y confrontar su timidez en público. Sin embargo, esto generó muy buenos resultados para él, como lo describe a continuación:

...mi inglés era muy de traducir lo que yo pensaba en español a pasarlo al inglés ¿cachai? yo te diría que recién pude atreverme como a ser fluido y hablar cuando tuve 20 años. Yo entré a los 20 años en la PUCV... ¿cachai? Y ahí había intercambios con norteamericanos. Y ahí yo me empecé a atrever, así como bien en serio, a hablar... ah.. como a... a la vida, así como ya, Jorge habla, no nos quedemos en el papel, en el writing, en el reading, ¿cachai? pero hablar, yo ahí me atreví ajaja.

(Participante 1, 6 de diciembre de 2024)

En el caso de la participante 2, se observa una identidad tímida con su entorno cotidiano. Sin embargo, su identidad transiciona a una comunicativa y extrovertida cuando se encuentra con personas que comparten sus mismos intereses. En este sentido, al sentirse parte de la comunidad no tuvo complejos para expresarse en inglés de manera activa, en relación con la construcción de su identidad *cosplay* y también como fan de estas comunidades. En su relato se aprecia su compromiso hacia el idioma y su incremento de capital simbólico gracias a su participación continua en dichos grupos, como se puede observar en el siguiente extracto de su entrevista:

...siendo de Calama en ese entonces, sí, sí, me... tenía amistades que tenían este interés en común. Nos juntábamos y todo. Y todo lo que nos gustaba es de extranjeros. O sea, de Japón, precisamente. Mucha de nuestra inspiración a ser, era de otros países de habla inglesa. Entonces, sí. Sí había comunidades y sí. Quizás no pertenecía a todos los grupos, pero sí de vez en cuando tenía grupos con los que sí me juntaba...

(Participante 2, 10 de diciembre de 2024)

Por otra parte, la integración del participante 3 en las comunidades de práctica tiene un nicho en su deseo y compromiso de mejorar el idioma, particularmente su pronunciación y comunicación en la producción oral, puesto que se percibe así mismo con una identidad callada. Su mayor dificultad son las habilidades blandas y entablar conversaciones, sin embargo, al conocer su debilidad, tenía claridad que necesitaba invertir en su capital simbólico dentro de su grupo de compañeros de curso para mejorar:

La verdad, nunca tuve esa... esa confianza para hablar en inglés porque mi pronunciación tampoco es buena, entonces me limitaba más a lo que es la parte de escrita en verdad. Pero eso más que nada es algo personal. Confianza mía. Yo creo que una... una manera en la que yo vi para mejorar mi inglés fue el tema de mis compañeros de la universidad. El tema de... no ser menos, en ese aspecto del inglés.

(Participante 3, 14 de diciembre de 2024)

A través de los extractos expuestos con anterioridad se puede apreciar que los participantes comparten experiencias comunicativas que les ayudaron a desarrollar sus habilidades blandas dentro de comunidades que les permitieron expresarse en un entorno “seguro”. Este *investment* que ellos generaron en torno al aprendizaje colectivo se puede apreciar en sus relatos de vida respecto no sólo al idioma, sino que también al *investment* en sus futuras identidades.

Por otro lado, también existen situaciones que marcan a los participantes en sus procesos de aprendizaje del idioma y sus construcciones identitarias respecto a estas comunidades. En el siguiente extracto se puede ver el efecto en la manera de desenvolverse en ambientes en los que existen situaciones que permean el desarrollo en ciertos aspectos propios de la lengua y que crean limitaciones en su formación académica y personal:

Me puedo recordar que las primeras clases del primer año, igual me sentía mal por el tema de la pronunciación. Entonces... personalmente odiaba hablar en clases por lo mismo, y la vez que bueno puedo recordar una me marcó hartó fue el tema de hacer una exposición y remarcar algo mal y que se rieran de mí po. Entonces, eso no da... no me dio paso para seguir intentando esa parte.

(Participante 3, 14 de diciembre de 2024)

Por otra parte, los participantes comparten una identidad de transición activa en sus relatos, ya que inicialmente la socialización genera un sitio de conflicto en los diferentes contextos en los que transitan en sus vidas, puesto que existe este posicionamiento de identidad callada y pasiva con la lengua. Sin embargo, en sus trayectorias de vida, ya sea llegando a la adolescencia o ingresando a estamentos universitarios, transitan a identidades más activas y lúdicas que incrementan sus

capitales no sólo simbólicos, sino que también culturales, desarrollando herramientas para surgir en sus carreras como profesores de inglés, gracias a estas comunidades de práctica.

Asimismo, los participantes reconocen que adquiriendo más confianza en ellos mismos y practicando la producción oral, tuvieron un incentivo o una motivación para seguir desarrollando sus competencias comunicativas dentro de las mismas comunidades o abriéndose paso a nuevas experiencias. En este sentido, el participante 1 relata que inicialmente su pronunciación en inglés no era óptima pero su intención de seguir practicando le ayudó a perfeccionarla dentro de estos colectivos sociales, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

...yo igual necesitaba salir de mi zona confort en lo que era fonética, porque... bueno igual mi pronunciación en ese entonces era muy mala cachai, pero me atrevía. Eso fue lo que me liberó hartito la... mi forma de ser más fluido en el inglés claro po, yo recién a los 20 empecé a ir a los cafés ya, ahí mantenerme como retroalimentando el inglés, ¿cachai? En la PUCV también empecé como... como te digo, me empecé como a interactuar con gente de otros lados y hablar inglés propiamente tal.

(Participante 1, 6 de diciembre de 2024)

Además, se pudo observar una participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) que se refiere a la participación paulatina que desarrollaron los participantes a medida que fueron mejorando sus habilidades y conocimientos dentro de una comunidad, en la que primero participaron desde la periferia hasta que se insertaron dentro del grupo relacionándose con los antiguos miembros de la comunidad. Bajo este lente los participantes 1 y 3, al ingresar a la comunidad, iniciaron su proceso desde una identidad cautelosa, con la que fueron observando y adaptándose a las reglas y requisitos que tienen sus comunidades. En el caso del participante 3, se puede apreciar que su posicionamiento inicial posee una identidad pasiva hacia la lengua, a través del cual observó su entorno con precaución, se adaptó progresivamente a la comunidad e imitó lo que aprendía para luego reproducir lo que escuchaba u observaba, mejorando sus competencias y retroalimentándose del resto de los miembros, como se puede evidenciar en el siguiente ejemplo:

El tema de la... el tema de la producción oral igual es un tema para mí porque no soy tan hablador, entonces como que me limito más a escuchar y escribir antes que hablar en sí. Entonces, el tema de la del... del habla, no creo que sea muy fuerte, pero no significa que no lo mire, de hecho imitar me ayudó a soltar un poco los nervios de hablar en inglés.

(Participante 3, 14 de diciembre de 2024)

Así también se pudo divisar la afiliación y sentido de pertenencia plena en la participante 2, quien desarrolló su compromiso con la lengua desde temprana edad gracias a su identidad de aprendiz curioso con el idioma. Con esto, la participante proyectó su objetivo para luego materializarlo en la comunidad de práctica, en la cual continuó aprendiendo y alineándose junto a los otros miembros de ésta. Gracias a esto, fue capaz de comunicarse con los creadores de contenido de su comunidad, así como también logró reunirse con otros miembros y desarrollar su potencial y aprendizaje en la segunda lengua. Lo anterior queda en evidencia en el siguiente extracto:

Mira, algo bien interesante. Ya, yo sí tenía estos grupos con los que me juntaba en la ciudad y participaba activamente. Pero, al querer yo y tener tanto interés en comunicarme con con estas personas que hacían los videos que después eventualmente me enteré que eran de Canadá, tratábamos y yo trataba de usar lo máximo que pudiera del inglés que aprendí en la escuela, con el traductor de Google y mis compañeros para tratar de mandarles mensajes y hacerles saber mis preguntas, mis comentarios, mis opiniones, lo que pensaba del video.

(Participante 2, 10 de diciembre de 2024)

Dentro de los relatos se pueden evidenciar similitudes entre los participantes en relación con una identidad curiosa que nace desde sus intereses y experiencias previas respecto al idioma. Por un lado, el participante 1 generó un interés en comunicarse con hablantes de lengua inglesa, invirtiendo su tiempo y utilizando lo que sabía de inglés en reuniones políglotas y con estudiantes de intercambio. Por otro lado, el participante 3 incrementó gran parte de su *investment* en el idioma aprendiendo desde diccionarios hasta ponerlo en práctica de manera efectiva dentro del estamento universitario, retroalimentándose junto a sus pares.

De los tres entrevistados, los participantes 1 y 2 parecen haber desarrollado un mayor *investment* dentro de las comunidades con grupos fuera del entorno académico.

Se pudo observar que este *investment* generado por los participantes en sus comunidades de práctica se vio influenciado por las relaciones de poder, el posicionamiento que adoptaron y la participación dentro de las comunidades en las que estuvieron insertos y a las múltiples identidades que forman parte de lo que los compone como personas aun en formación. La identidad no tiene un término, sino que es un proceso constante que no conoce ni tiempo ni lugar. Además, como expresa Norton (2020), la razón por la cual el aprendiz debe observar y adaptar su identidad para generar otras nuevas tiene completa relación con la comunidad a la que pertenezca, ya que es gracias a este factor social que se ven enfrentados y escuchados por sus pares, beneficiando el aprendizaje.

Finalmente, otro aspecto importante dentro de la construcción identitaria del aprendiz de una segunda lengua tiene relación directa con el nivel de *investment* que gestionan los participantes dentro de sus comunidades de práctica en torno a sus intereses. Esto se vio reflejado en los relatos de los participantes que dieron a entender la forma en que fueron desplegando sus diversas identidades dentro de estos colectivos sociales y las habilidades comunicativas que fueron adoptando durante el proceso de integración en estos grupos. El incremento del capital cultural y simbólico se ve reflejado en su compromiso, *investment* y dedicación, no sólo con el aprendizaje del inglés, sino que también en sus propias identidades y a la manera en la que se posicionaron y fueron posicionados dentro de estos entornos sociales.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Introducción

Esta investigación tuvo como propósito comprender y analizar el proceso de la construcción identitaria en la formación de tres profesores de inglés en ejercicio en el contexto chileno. Para esto se recurrió a entrevistas semiestructuradas en las que los participantes abordaron sus experiencias previas en comunidades de práctica y/o imaginadas. Por consiguiente, este trabajo se ha enfocado en la manera en que se construye la identidad del profesorado de inglés en torno a su participación en diferentes comunidades de práctica y/o imaginadas.

5.2. Síntesis de la investigación

La investigación que se llevó a cabo permitió conocer y analizar la construcción identitaria de tres profesores de inglés en ejercicio en el contexto chileno – Iquique, Calama y Viña del Mar. Este estudio se realizó bajo un prisma holístico, y se adoptó un enfoque cualitativo de carácter inductivo. Asimismo, se aplicó el método de análisis de contenido al discurso extraído de entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de conocer a fondo las experiencias previas de los participantes en contacto con las comunidades de práctica e imaginadas. De esta manera, se logró revelar la influencia de estas comunidades en la construcción continua de identidades múltiples, que van cambiando y negociando a través del tiempo y el espacio (Norton, 2013).

Así también, se planteó la pregunta de investigación sobre cómo construye la identidad el profesorado de inglés en ejercicio a través de las comunidades de práctica y/o imaginadas, la cual permitió tratar el tema en profundidad con los participantes, para luego analizar sus respuestas con un método analítico-interpretativo. Gracias a este análisis, se logró evidenciar que ambas comunidades, tanto de práctica como imaginadas, causan un gran impacto en la formación identitaria de los profesores de inglés, creando experiencias que permean el aprendizaje de la lengua inglesa. También se pudo comprobar que el *investment* cumple un rol importante en la experiencia de los profesores, puesto que no sólo los lleva a incrementar su capital cultural y simbólico durante el aprendizaje de la lengua, sino que también a mejorar sus posibilidades de pertenecer a otras comunidades y de tener mayores opciones para sus futuras identidades, a través del discurso, del intercambio y del aprendizaje colectivo que

surgen en estas comunidades. Los resultados también sugieren que la participación en comunidades de práctica se puede ver afectada por factores sociales, culturales, internos y de relaciones de poder dentro de las comunidades. Sin embargo, respecto a los participantes de este estudio, se observó que sus identidades cambiantes pasaron de ser pasivas e introvertidas a ser activas y participativas dentro de las comunidades a las que ingresaron.

Por otro lado, se logró visualizar cómo el aprendizaje de la lengua potenció el desarrollo de las habilidades blandas de los participantes con respecto a la producción oral, pudiendo añadir a su repertorio de aprendizaje la práctica de la lengua en las comunidades de práctica. El aprendizaje de la lengua fue fundamental, puesto que el incremento de capital simbólico les ayudó a visualizar otros tipos de comunidades a las que podrían pertenecer y así también utilizarlo para generar nuevos intereses y nuevas identidades dentro de ellos mismos.

El proceso de aprendizaje del inglés en un país de habla castellana como Chile les permitió a los entrevistados participar en comunidades de práctica con personas que también estaban aprendiendo el idioma. Sin perjuicio de lo anterior, la comunicación con hablantes nativos también potenció su capital simbólico y les entregó las herramientas necesarias para enfrentarse a nuevos desafíos y conseguir oportunidades en sus diferentes contextos sociales.

A continuación se presenta una breve discusión en torno a la pregunta de investigación del estudio, la cual está relacionada con la construcción de la identidad de los profesores de inglés dentro de comunidades de práctica y/o imaginadas. Para ello, se comenta lo vivenciado por los entrevistados y su participación en los tipos de comunidades expuestos con anterioridad.

5.3. Influencia de las comunidades de práctica y/o imaginadas en la construcción identitaria

Una de las contribuciones del presente estudio es destacar la importancia que tienen tanto las comunidades imaginadas como las de práctica (Kanno y Norton, 2003; Wenger 1998) en la construcción identitaria de los profesores de inglés en el contexto chileno. Estas comunidades permiten a sus integrantes generar y negociar identidades a través del aprendizaje colectivo, tanto con personas bilingües como con hablantes

nativos. Los participantes de este estudio vivieron distintas experiencias y aproximaciones en las comunidades a las cuales pertenecían, ya que no tenían un alto nivel de proficiencia lingüística al momento de ingresar a estas comunidades. Es de este modo que, en estos grupos colectivos, adquirieron un sentido de pertenencia que les permitió mejorar su nivel lingüístico, al tiempo que desarrollaron sus nuevas identidades y descartaron aquéllas que inicialmente existían por el miedo o la vergüenza. Estos hallazgos se alinean con estudios desarrollados en otros países (Beauchamp y Thomas, 2009; Norton, 2010).

Estos resultados, además, demuestran cómo algunos de los participantes no ingresaban a comunidades de manera inmediata por sus identidades más introvertidas, sino que lo hicieron a partir de la observación, desde la seguridad de su medio ambiente hasta generar la confianza suficiente para comunicarse y aprender de los miembros antiguos en un contexto que les proporcionara familiaridad (Lave y Wenger, 1991). Si bien los entrevistados llegaron a pertenecer a distintas comunidades, tanto de práctica como imaginadas, la dificultad inicial se relacionaba con su baja capacidad para comunicarse en la lengua inglesa. Por ello se observó que estar inserto en una comunidad, aunque sea de manera espectadora, puede generar un aprendizaje aún desde la periferia, ya sea en contextos formales o informales (Wenger, 1998).

Por otro lado, se reveló que los participantes tuvieron experiencias en ambos tipos de comunidades con diferentes grados de participación. Sin embargo, resulta llamativo que algunos de los entrevistados generaron un mayor capital simbólico en su estadía en comunidades imaginadas que en las de práctica. Se conjetura que este fenómeno se produjo por una falta de exposición con otras personas y por temor a fracasar o a no cumplir con ciertas expectativas. Mientras que, para los otros entrevistados, la interacción con los miembros de sus comunidades de práctica fue primordial y más beneficiosa, puesto que pudieron sortear las dificultades de hablar con otras personas en la segunda lengua negociando sus identidades.

Asimismo, los resultados de este estudio revelaron que el *investment* cumple un rol fundamental en el proceso de aprendizaje del inglés impactando, de la misma manera, en la construcción de la identidad gracias al compromiso y la dedicación (Norton, 2016). Esto también se observó en un estudio realizado con una estudiante

coreana en una universidad estadounidense (Lee, 2014) – alineado con esta investigación – que se relaciona directamente con el *investment*, y que se acerca al planteamiento de que la identidad es un ente social que se forma en el transcurso de la vida de la persona.

No obstante, se ha podido comprobar que, al igual que en otros países como Colombia (Collazos y Gómez, 2017), Chile no está exento de limitaciones o problemas en la comunicación o desarrollo en otro idioma, siendo en este caso el inglés. En este sentido, los participantes aportaron beneficiosos datos que ayudan a la comprensión de los problemas comunicativos que surgen de un bajo nivel en habilidades en otro idioma. Así también, se comprobó que las relaciones de poder que enfrentan las personas causan un impacto, ya sea positivo o negativo, y que en consecuencia, pueden dificultar no sólo el proceso de aprendizaje, sino que también la construcción identitaria de la persona.

Se observa además que las identidades imaginadas construidas por los participantes responden a sus intereses y experiencias particulares. Por ello, entidades como “gamer”, “actor” o “cosplayer” forman parte de este imaginario, el cual permite comprender el acercamiento inicial hacia la lengua. A raíz de estas entidades y de su participación en comunidades imaginadas, los participantes adquirieron un *investment* positivo hacia la segunda lengua y hacia la construcción de sus identidades bilingües (Kanno y Norton, 2003). De esta forma, los entrevistados participaron en estas comunidades imaginadas, según lo expresa Norton (2019), ya que ellas suelen ser el primer grupo colectivo al que pertenece la persona, y el lugar en el que generan un vínculo entre su capital simbólico y sus recursos materiales para luego adentrarse en una comunidad de práctica.

Según lo que se visualiza, el sentido de pertenencia a las comunidades nace con la afiliación hacia estos grupos colectivos y, según se ha podido comprobar, la participación plena (Wenger, 1998) se produce de manera natural cuando los participantes logran derribar la barrera de la timidez y pueden utilizar sus habilidades comunicativas en su segunda lengua. Además, se logró observar que estas identidades tímidas e introvertidas de algunos de los participantes tenían un patrón en común, ya que en estos casos existía la facilidad y experiencia de desarrollar sus habilidades de

comprensión y escritura más que la producción oral de la lengua. También se pudo comprobar, mediante las entrevistas de este estudio, que la forma que tiene una persona introvertida de comunicarse es más concreta y directa, como también se observa en un estudio de Beukeboom et al. (2013).

Estos participantes expusieron durante la entrevista su identidad introvertida y pasiva con el idioma. Sin embargo, reconocieron que, en su proceso de aprendizaje, conocer nuevas personas y enfrentarse a nuevos desafíos con la lengua les permitió adoptar un posicionamiento y una agencialidad más activa, que es lo que argumenta Block (1996) cuando dice que estas identidades y realidades sociales que enfrentan los aprendices tienen sus cimientos en las relaciones sociales y que al mismo tiempo, por ser múltiples, se desarrollan en distintos contextos con diferentes personas.

Sobre las comunidades de práctica, en los relatos de los participantes se logra visualizar de qué manera éstos evalúan los distintos ambientes y contextos para adaptar sus identidades a cada uno de ellos y utilizar sus herramientas culturales a fin de que su aprendizaje sea beneficioso (Norton y Toohey, 2011). En este aspecto también se ve presente el *investment*, a raíz del cual los participantes recurren a distintos medios, tales como diccionarios, para entender palabras o expresiones con las que no estaban familiarizados o desconocían, y así seguir comprendiendo, avanzando e incrementando su capital simbólico e invirtiendo en sus identidades (Norton, 2020).

Así también, dentro de comunidades de práctica, los participantes se vieron enfrentados a diversas situaciones que los llevaron a enfrentar y exponerse a nuevos escenarios, causando un impacto en su construcción identitaria. Estos escenarios eran muchas veces desiguales, sitios de conflicto en los que debieron negociar sus identidades tímidas para transicionar a otras más activas o extrovertidas. Con este fenómeno se observa que el acercamiento produce una retroalimentación visible, tal como comenta Norton (2014a), por lo que estas identidades están sujetas a cambios.

Estas negociaciones identitarias se producen y experimentan tanto en las comunidades imaginadas como en las de práctica. Referente a las primeras, en los relatos se lograron identificar momentos en los que la retroalimentación no fue la esperada por el participante, impactando en sus múltiples identidades. Por ejemplo, el participante 1, quien narra sus experiencias a través de redes sociales como Facebook

o Zoom, mostró limitaciones para comunicarse con hablantes de lengua inglesa, por lo que no tuvo respuestas. Sin embargo, se mantuvo optimista, generando de esta situación una identidad positiva, incentivado a seguir aprendiendo para luego probar en otras instancias como reuniones o viajes. Por otro lado, la participante 2 comentó su experiencia positiva con el idioma ya que, sin enfrentarse a momentos, logró comunicarse exitosamente con creadores de contenido a través de comentarios en YouTube. Relacionado a lo anterior, Wenger (1998) argumenta que cualquier tipo de comunicación, sea positiva o negativa, tiene una repercusión en el aprendiz, y se considera aprendizaje dentro del grupo o comunidad.

Sin embargo, para perfilar gradualmente la identidad o la construcción de ésta, se deben considerar las condiciones sociales en contextos cotidianos de los aprendices. Esto debido a que existen factores que varían según la comunidad y el contexto en los que se desenvuelve el aprendiz, tal como lo expresan Block (2007) y Guilherme (2002). Según estos autores, desenvolverse en un ambiente que no es propicio o que tiende a tener prejuicios suele provocar un rechazo o dificultad en el proceso de aprendizaje, como también les ocurrió a los participantes 1 y 3 en contextos diferentes.

Otro factor hallado en las comunidades de práctica de los participantes está vinculado a las relaciones de poder y su posicionamiento. Por ello, fue muy relevante revisar reiteradamente cada relato para plasmar la información desde su perspectiva e identificar los diversos factores que influyeron en su proceso de aprendizaje, el cual muchas veces se vio mediado por las relaciones de poder y el posicionamiento de los entrevistados en ciertos escenarios (Norton, 2014a). Por ejemplo, en el caso del participante 1, se pudo evidenciar que la manera de expresarse en inglés ocasionó un conflicto respecto a sus habilidades comunicativas en su L2. Por otro lado, los participantes 2 y 3 comentaron respecto a las relaciones de poder que experimentaron dificultades para expresarse o aprender la lengua. Según cuentan, las comunidades de práctica dentro de sus establecimientos educacionales no favorecían un ambiente de seguridad y comodidad, ya sea por la exigencia de los profesores, o por el *bullying* de sus compañeros.

Cabe mencionar que los entrevistados vivieron situaciones que los llevaron a modificar y reestablecer sus identidades posicionadas como tímidas, introvertidas y poco participativas, puesto que vieron coartada su manera de expresarse en la lengua meta. En este sentido, Norton (1995) argumenta que justamente estas relaciones de poder son limitantes para la práctica de la lengua fuera del área escolar. Por consiguiente, la autora destaca que tanto la motivación como la desmotivación se puedan encontrar presentes, así como también las transiciones o limitaciones de ser introvertidos o ser extrovertidos, ya que estas expresiones de la personalidad cambian con el tiempo y el espacio, y a veces coexisten contradictoriamente dentro de la misma persona, según se vean influenciadas por factores sociales como las relaciones desiguales de poder.

Respecto a lo anterior, los participantes comentan que cuando querían comunicarse en la lengua inglesa experimentaban sensaciones de miedo, rechazo y perfeccionismo que los restringían de desplegar sus habilidades blandas en una etapa inicial del aprendizaje. Por otra parte, la identidad tímida que desarrollaron en estos inicios también fue un producto de experiencias negativas en sus vidas. En sus relatos se evidencia que la limitación en la producción oral se debía a sus identidades introvertidas, las que fueron transformando al mismo tiempo que fueron creando nuevas identidades.

Norton (2014a) aporta que este proceso de aprendizaje colectivo permite el cuestionamiento y la adaptación a diversos contextos en los que el aprendiz debe posicionarse y construir un lenguaje en el ambiente en el que se encuentre. En este proceso, el aprendiz pasa de ser un agente pasivo a ser uno activo en la lengua, construyendo y reconstruyendo la mejor manera de aprender. En este caso, los participantes tienen la noción de que para mejorar su proficiencia en el idioma, además de aprender la estructura y el léxico, necesitan ejercitarlo y ponerlo en práctica. Es importante también destacar que este proceso de aprendizaje coloca al lenguaje en un rol activo, que se construye y reconstruye en diferentes dinámicas. Dentro de sus identidades imaginadas, los participantes mostraron un abanico de identidades múltiples, las que adaptaron a cada contexto, incrementando su capital simbólico en sus pasatiempos e intereses. Todas estas identidades son a veces diferentes y a veces

similares. Con respecto al idioma, Pavlenko (2002) argumenta que la lengua es una herramienta capaz de generar un abanico de posibilidades discursivas a disposición del aprendiz en todos los escenarios en los que se encuentre, ya que es precisamente la lengua la que crea realidades y que, además de incrementar el capital cultural, potencia el capital simbólico de cada aprendiz de una L2. Como se pudo observar con los tres participantes, su *investment* en la lengua creó espacios no sólo para aprender de manera aislada con diccionarios o libros de gramática, sino que también para dialogar y aprender de manera social a través de plataformas digitales o de grupos sociales.

Así también, Pavlenko (2002) destaca que los aprendices, en un ambiente social pueden crear y recrear su identidad acorde a sus diversos intereses. Por esto también observan y examinan a los grupos que quieren y pueden pertenecer y se preparan para ello. Siguiendo esta aseveración, los participantes 2 y 3 adquirieron su *investment* en la lengua inglesa por medio de diccionarios tanto virtuales como impresos. Sin embargo, en el caso del participante 1, se observa que se encontró en un ambiente que le permitió el acceso a otras herramientas tales como libros de gramática. Así, cada uno a su manera, los tres entrevistados se prepararon para afrontar el desafío que les significaba comunicarse con sus pares en una lengua extranjera, a través de comunidades tanto imaginadas como de práctica.

Para concluir este apartado, se recalca que estas comunidades de práctica e imaginadas ayudan a potenciar, mejorar y desplegar las habilidades sociales dentro de un grupo que comparte experiencias y su participación en la sociedad y, gracias a ellas, se pueden incrementar los capitales simbólicos y culturales. No obstante, en estas comunidades también se presentan situaciones que generan desacuerdos y conflictos entre las mismas identidades ya que, al adaptarse a cada escenario, las personas deben reevaluar la manera de ingresar a cada comunidad y qué posicionamiento deben adoptar para lograrlo. Según lo anterior, este estudio se alinea con las ideas de Norton (2014b), quien argumenta que los aprendices construyen y reconstruyen su manera de saber quiénes son y cómo interactúan con los miembros de esta sociedad. Así también destacan las ideas de Wenger (1998), quien dice respecto a los aprendices que casi siempre empiezan en la periferia y se adaptan a las reglas de estas sociedades para ser aceptados y participar desde cerca. Este mismo hecho se pudo visualizar desde las

experiencias de los participantes, quienes a pesar de los contratiempos que pudieron haber sufrido, lograron adaptarse a sus comunidades de destino demostrando un gran compromiso con el idioma.

5.4. Implicaciones del estudio

El presente estudio tiene por objetivo ser un aporte para la comunidad científica en la línea de investigación de enseñanza de segundas lenguas, así como también en el área educativa respecto al aprendizaje de una segunda lengua considerando las necesidades de ésta. Además, puede ser beneficioso en el contexto chileno como una contribución para la mejora de planes y programas de estudio de inglés como segunda lengua. Asimismo, se puede considerar como un aporte el entender cómo la experiencia de los participantes en comunidades de práctica y/o imaginadas puede afectar el aprendizaje de una segunda lengua.

En este trabajo, se llega a la conclusión de que la participación en comunidades de práctica y/o imaginadas genera un impacto significativo en la construcción identitaria del profesorado de inglés, no sólo en contextos formales, sino que también en contextos informales, mostrando así que, como ambas comunidades habitan dentro de la persona, éstas ayudan a construir y reconstruir las prácticas pedagógicas. Todo lo cual facilita la comprensión del modo de enseñanza de los profesores de inglés en la actualidad.

5.5. Limitaciones del estudio

A continuación se mencionan algunas de las limitaciones que surgieron durante esta investigación y que pueden tenerse en cuenta para futuras investigaciones.

En primer lugar se debe tener en cuenta la baja concurrencia de entrevistados, puesto que hubiese sido de utilidad conocer las perspectivas de más profesores de inglés. Especialmente considerando que, para este estudio, coincidieron participantes con una construcción identitaria tímida e introvertida. Por esta razón, no fue posible analizar las experiencias de personas identificadas como extrovertidas en comunidades de práctica, enriqueciendo el estudio con su testimonio sobre el aprendizaje colectivo. De esta manera, se hubiese podido analizar y comprender otras realidades y otras maneras de construir identidades.

En segundo lugar, no se tiene bastante certeza sobre el involucramiento de los participantes en sus comunidades de práctica o imaginadas ya que, al ser diversas, no se cuenta con datos sobre la frecuencia con que participaban en grupos angloparlantes o bilingües. Se entiende que esta participación se podría haber visto afectada por las relaciones de poder presentes en estos contextos, por lo cual hubiese sido de gran utilidad contar con esta información para su análisis, ya que estas comunidades también influyen en la construcción identitaria del profesor de inglés.

REFERENCIAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (3ª ed.). Verso.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>
- Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., y Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of research in nursing*, 23(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trad., 12ª ed.). University of Texas Press.
- Balcázar Nava, P., González-Arratía López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4641>
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/14687941124684>
- Berríos, R., y Lucca, N. (2009). *Investigación Cualitativa: Fundamentos, Diseños y Estrategias* (2ª ed.). Ediciones SM.
- Beukeboom, C. J., Tanis, M., y Vermeulen, I. E. (2013). The language of extraversion: Extraverted people talk more abstractly, introverts are more concrete. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(2), 191-201.
<https://doi.org/10.1177/0261927X12460844>
- Block, D. (1996). Not so fast: Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied linguistics*, 17(1), 63-83.
<https://doi.org/10.1093/applin/17.1.63>
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Continuum International Publishing Group.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond y M. Adamson, Trad.). Polity Press.
- Bridges, D. (2001). The ethics of outsider research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 371-386. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00233>
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny Press.
- Brown, C. A., y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: a philosophical orientation. *Journal of research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

- Carballo, R. F. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3), 14-21.
- Carrera, R. M. H. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210.
- Carvajal, D. S. (2020). Identidad profesores de inglés en Chile: proceso de modelación multifactorial. *Educere*, 24(77), 71-83.
- Chacón, C. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica. *Paradigma*, 31(2), 25-36.
- Chacón, C., y Pérez, C. (2009). Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación. *Entre Lenguas*, 14, 49-62.
- <https://link.gale.com/apps/doc/A221205297/IFME?u=anon~1c97976b&sid=googleScholar&xid=62606796>
- Chavarría, C. E. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista electrónica EDUCARE*, 14(2), 63-69.
- <https://doi.org/10.15359/ree.14-2.4>
- Chen, J. C., y Kent, S. (2020). Task engagement, learner motivation and avatar identities of struggling English language learners in the 3D virtual world. *System*, 88, 102168. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102168>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(Especial), 115-127.
- <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2149>

- Cole, F. L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical nurse specialist*, 2(1), 53-57.
- Collazos Moná, M., y Gómez Rodríguez, L. F. (2017). The Construction of English Learners' Identity from a Social Perspective and the Effects on their Language Learning Investment. *Hallazgos*, 14(28), 105-122.
<https://doi.org/10.14483/22487085.13239>
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 145-158.
- Cortazzo, I., y Schettini, P. (Eds.). (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. EDULP. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>
- Coser, R. L. (1992). "Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age". Por Anthony Giddens (Reseña). *Social Forces*, 71(1), 229.
<https://doi.org/10.2307/2579977>
- Crotty, M. J. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Day, C. (2012). "New lives of teachers". *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Delanty, G. (2003). *Community*. Routledge.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Díaz Larenas, C., y Morales Campos, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 303-323.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dwyer, S. C., y Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54-63.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Eckert, P., y McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual review of anthropology*, 21(1), 461-490. <https://www.jstor.org/stable/2155996>
- Elo, S., y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. W. W. Norton Company.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Fekete, A. (2020). Desire, freedom, and pain in English learners' emotional responses to SLA: A holistic look at English learners' multilingual identity construction. *ERL Journal*, 2(4), 84-99. <https://doi.org/10.36534/erlj.2020.02.10>
- Freeman, D. (2020). Arguing for a knowledge-base in language teacher education, then (1998) and now (2018). *Language Teaching Research*, 24(1), 5-16.
<https://doi.org/10.1177/1362168818777534>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gee, J. (2007). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>

- Goh, C. C. M., Zhang, L. J., Ng, C. H., y Koh, G. H. (2005). *Knowledge, beliefs and syllabus implementation: A study of English language teachers in Singapore*. National Institute of Education.
- González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Graneheim, U. H., y Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez Chaves, V. E., y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2).
- Jørgensen, K. M., y Keller, H. D. (2008). The contribution of communities of practice to human resource development: learning as negotiating identity. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 525-540. <https://doi.org/10.1177/1523422308320374>
- Kanno, Y., y Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. En T. Ricento, y T. G. Wiley (Eds.), *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 241-249. Lawrence Erlbaum.
- Khan, I. U., Rahman, G., y Hamid, A. (2021). Poststructuralist perspectives on language and identity: implications for English language teaching research in Pakistan. *Sir*

- Syed Journal of Education & Social Research*, 4(1), 257-267.
<https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021>
- Kouhpaeeenejad, M. H., y Gholaminejad, R. (2014). Identity and language learning from poststructuralist perspective. *Journal of language teaching and research*, 5(1), 199.
- Kramsch, C. (2014). Identity, role and voice in crosscultural (mis) communication. En J. House, G. Kasper, y S. Ross (Ed.). *Misunderstanding in social life* (pp. 129-153). Routledge.
- Lafford, B. A. (2007). Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth and Wagner (1997). *The modern language journal*, 91, 735-756.
<https://www.jstor.org/stable/4626129>
- Lantolf, J. P., y Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 15, 108-124.
<https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, E. J. E. (2014). Motivation, investment, and identity in English language development: A longitudinal case study. *System*, 42, 440-450.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.013>
- Lindgren, B. M., Lundman, B., y Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International journal of nursing studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>

- Lizasoain, A. (2021). Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña. *Educar*, 57(1), 189-205. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1150>
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29(1), 69-89. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00046-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00046-4)
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, (4), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational psychologist*, 39(2), 135-145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4
- Mills, J., Bonner, A., y Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International journal of nursing practice*, 12(1), 8-13. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2006.00543.x>
- Miyahara, M. (2014). Emerging self-identities of second language learners: Emotions and the experiential profile of identity construction. En K. Czizér, y M. Magid (Eds.). *The impact of self-concept on language learning* (pp. 206-231). <https://doi.org/10.21832/9781783092383-013>
- Morales, N. (2015). *Investigación exploratoria: tipos, metodología y ejemplos*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/investigación-exploratoria>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde Paz, y J. M. Muñoz Cantero (Eds.). *Metodología educativa I. Xornadas de*

- Metodología de Investigación Educativa* (pp. 101-116). Servicio de Publicaciones.
<http://hdl.handle.net/2183/8533>
- Muñoz, S. (2022). *Manual de Orientación Pedagógica en Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales*. Universidad de Playa Ancha.
- Nematzadeh, A., y Narafshan, M. H. (2020). Construction and re-construction of identities: A study of learners' personal and L2 identity. *Cogent psychology*, 7(1).
<https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1823635>
- Norton, B. (2020). Motivation, identity and investment: A journey with Robert Gardner. *Contemporary language motivation theory*, 60, 153-168.
<https://doi.org/10.21832/9781788925204-012>
- Norton, B. (2019). Identity and language learning: A 2019 retrospective account. *Canadian Modern Language Review*, 75(4), 299-307.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-028>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://www.jstor.org/stable/43893829>
- Norton, B. (2014a). Identity and poststructuralist theory in SLA. *Multiple perspectives on the self in SLA*, 1, 59-74. doi.org/10.21832/9781783091362-006
- Norton, B. (2014b). Non-participation, imagined communities and the language classroom. En M. Breen (Ed.). *Learner contributions to language learning* (pp. 159-171). Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

- Norton, B. (2010a). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal*, 28(1), 1. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i1.1057>
- Norton, B. (2010b). Language and identity. *Sociolinguistics and language education*, 23(3), 349-369. doi.org/10.21832/9781847692849-015
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
<https://doi.org/10.1017/s0261444811000309>
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on language and social interaction*, 26(3), 287-306.
- Pavlenko, A. (2003). "I Never Knew I Was a Bilingual": Reimagining Teacher Identities in TESOL. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 251–268.
https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. En V. Cook (Ed.). *Portraits of the L2 user* (pp. 277-302). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., Norton, B. (2007). Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. En J. Cummins, y C. Davison (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 669-680). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_43
- Pennycook, A. (1990). Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in applied linguistics*, 1(1), 8-28. <https://doi.org/10.5070/L411004991>

- Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of sociolinguistics*, 6(2), 179-208. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00184>
- Pitard, J. (2017). A Journey to the Centre of Self: Positioning the Researcher in Autoethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.3.2764>
- Polit D. F., y Beck C. T. (2004). *Nursing Research: Principles and Methods* (7^a ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Ros i Solé, C. (2007). Language learners' sociocultural positions in the L2: A narrative approach. *Language and Intercultural Communication*, 7(3), 203-216. <https://doi.org/10.2167/laic203.0>
- Sang, Y. (2022). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC Journal*, 53(3), 731-738. <https://doi.org/10.1177/0033688220961567>
- Sarasa, M. C. (2017). Devenir docente en la formación inicial: identidades de tránsito de futuros profesores de inglés. *Revista Digital Palabra*. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6833>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.
- Schreier, M., (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.

- Snape, D., y Spencer, L. (2003). The foundations of Qualitative Research. En J. Lewis, y J. Richie (Eds.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 1-23). Sage.
- Stewart, D. L. (2010). Researcher as instrument: Understanding “shifting” findings in constructivist research. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(3), 291-306. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6130>
- Swedberg, R. (2020). Exploratory research. En C. Elman, J. Gerring, y J. Mahoney (Eds.). *The production of knowledge: Enhancing progress in social science* (pp. 17-41). Cambridge University Press.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2007). Learning to Live Well as Teachers in a Changing World: Insights Into Developing a Professional Identity in Teacher Education. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 41(3), 229–243. <http://www.jstor.org/stable/23765520>
- Tollefson, J. W. (2012). Language policy in a time of crisis and transformation. En J. W. Tollefson (Ed.). *Language policies in education* (pp. 11-34). Routledge.
- Tonon, G. (2010). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1), 703-704.
- Torres-Cepeda, N., y Ramos-Holguín, B. (2019). Becoming language teachers: Exploring student-teachers’ identities construction through narratives. *Gíst:*

Education and Learning Research Journal, 18, 6-27.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013297>

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En I. Cortazzo, y P. Schettini (Eds.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). EDULP.

<https://doi.org/10.35537/10915/53686>

Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica.

Petroglifos Revista Crítica Transdisciplinar, 3(1), 36-42.

Vallés, M. S. (2007). *Entrevistas Cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Dijk, T. A. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso.

Semiosis, 5, 37-53.

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista electrónica Calidad en la educación superior*, 3(1), 119-139.

<https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Wiley-Blackwell.

Wenger-Trayner, E. and Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. Wenger-Trayner Global theorists and consultants. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. En C. Blackmore (Ed.). *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Xu, J., y Long, Z. (2021). Sociocultural Theory and L2 Learning. *Language and Sociocultural Theory*, 7(2), 202-222. <https://doi.org/10.1558/lst.19401>
- Yazan, B. (2012). Divergent philosophical orientations underpinning SLA research. *Working Papers in Educational Linguistics*, 27(1), 1-18.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a ed.). Sage.
- Zuengler, J., y Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?. *TESOL quarterly*, 40(1), 35-58.
<https://doi.org/10.2307/40264510>

APÉNDICE

Compendio de algunas de las preguntas utilizadas en las entrevistas semiestructuradas.

Influencias familiares o del círculo cercano en torno al proceso de aprendizaje o uso del inglés:

- ¿Hubo alguna influencia en su círculo cercano, ya sea familiar, amistad u otro con relación a su aprendizaje del inglés? ¿Tiene algún familiar, amigo u otra persona en su círculo que hable el idioma?
- ¿Recuerda su primer acercamiento con el idioma? ¿Qué edad tenía?
- ¿Recuerda cuál fue su motivación inicial para aprender el idioma?

Experiencias, emociones y percepciones de los participantes en contextos formales con el inglés:

- ¿Cómo fue su experiencia en el colegio con el inglés?
- ¿Hubo algún suceso que marcara su período de aprendizaje en el colegio o universidad?
- ¿Cómo se sentía en torno al idioma?

Percepción de los profesores, metodologías de enseñanza y actividades en el aula:

- ¿Cuál fue su percepción de los profesores o de las clases de inglés?
- ¿Se acuerdas de alguna metodología, clase o actividad que fuese importante en su aprendizaje?
- ¿Recuerda alguna metodología o actividad de sus profesores que usted utilice en la actualidad con sus estudiantes?

Actividades sociales y participación en comunidades de práctica dentro o fuera del aula en la enseñanza básica, media o superior:

- ¿Tenía algún propósito que haya desarrollado en comunidades relacionado con el inglés?
- ¿Participaba en algún grupo de manera activa para practicar el idioma?
- ¿Existe alguna experiencia fuera del colegio que le haya marcado en torno al idioma? ¿Tiene alguna historia que quiera compartir?

Actividades sociales y participación en comunidades imaginadas:

- ¿Cuándo era pequeño o adolescente, le hubiese gustado pertenecer a alguna comunidad en específico?
- ¿Recuerda qué actividades realizaba para practicar inglés o para comprender lo que le llamaba la atención como, por ejemplo, con sus pasatiempos?

Pregunta para saber su modo de ver en la actualidad:

- ¿Siente que el inglés ha sido beneficioso en su vida? ¿Por qué cree que es así?