

ISBN 978-950-33-1740-2

**María del Carmen Lorenzatti
Verónica Ligorria
(Comps.)**

Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas



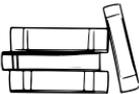
Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas

María del Carmen Lorenzatti

Verónica Ligorria

(Comps.)

Colecciones
del CIFFyH 

Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas / Eva Mara Petiti... [et al.]; compilación de María del Carmen Lorenzatti; Verónica Ligorria. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1740-2

1. Acceso a la Educación. 2. Educación Rural. 3. Adultos Jóvenes. I. Petiti, Eva Mara. II. Lorenzatti, María del Carmen, comp. III. Ligorria, Verónica, comp.

CDD 370.91734

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La identidad de inglés de jóvenes y adultos y la apropiación de conocimiento de la lengua meta

Paula Alejandra Camusso*

Introducción

En este artículo analizamos la identidad de jóvenes y adultos en tanto aprendices de inglés a partir de la realización de actividades en el contexto de tutorías dependientes del Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos (PAEBA), llevado adelante por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos¹. En esta oportunidad, nos centramos en la participación y testimonio de Alina en la clase de inglés. Ella es una de las estudiantes que luego de más de veinte años de haber abandonado sus estudios secundarios, los retoma para finalizarlos. Se considera que en el aula de inglés se generan oportunidades de apropiación de conocimiento que inhiben o fomentan la participación de las estudiantes, situación que impacta en la construcción de sus identidades como aprendices de inglés. En línea con esto, Block (2010) explica que las identidades se encuentran inscriptas en coordenadas tempo-espaciales, en tanto que evolucionan en el tiempo y espacio.

El diseño de investigación elegido es cualitativo desde un enfoque etnográfico porque permite comprender e interpretar la realidad a partir de la perspectiva de los actores sociales involucrados. Las estrategias de

1 Este artículo presenta avances de la investigación “Los procesos de desarrollo de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, desarrollado por la Mgtr. Camusso, en el marco del Doctorado en Pedagogía, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María, dirigido por la Dra. Lorenzatti. Este proyecto forma parte del proyecto global “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, con lugar de trabajo en el Área Educación del CIFYH. Aprobado y financiado por Foncyt. PICT-2016-2018. Res. N.º 285/2017 y por Secyt UNC.

* Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María - paulacamusso@unvm.edu.ar

recolección de información empleadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. El análisis de la empírea recogida a partir de dichas estrategias de recolección de datos no fue lineal, sino que implicó distintos momentos. El objetivo de este comunicado es analizar las manifestaciones de identidad a partir de la apropiación de conocimiento de una alumna de un grupo de mujeres que están estudiando para finalizar sus estudios secundarios en Centros de Tutorías, en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina). En primer lugar, explicamos los conceptos centrales de identidad e inversión, para luego analizar a la luz de la teoría intercambios en las clases de inglés de las tutorías observadas y datos extraídos de una entrevista, en los que se evidencian las identidades de la estudiante en su afán por adquirir conocimientos de la lengua meta. Por último, compartimos nuestras conclusiones acerca de la construcción de la identidad de la aprendiz de inglés a partir de su participación en prácticas de literacidad.

Conceptos centrales

Los conceptos centrales de esta investigación son los de identidad y el de inversión (Norton, 2000; Norton Pierce, 1994a, 1994b, 1995). En relación al primer concepto, Norton (2000) define identidad como un conjunto de significados con respecto a “cómo una persona comprende su relación con el mundo, cómo esa relación es construida a través de tiempo y espacio, y cómo la persona comprende posibilidades para el futuro” (p. 5). Según Norton Peirce (1994a), la identidad es conceptualizada como “múltiple y contradictoria” (p. 4) al estar sujeta a las dimensiones de tiempo y espacio, según las cuales las personas adoptan diferentes posiciones, que a su vez están condicionadas por las relaciones de poder que se generan en escenarios diversos. Como Norton (2000) explica, poder debe entenderse como “las relaciones construidas socialmente entre individuos, instituciones y comunidades a través de las cuales recursos simbólicos y materiales en una sociedad son producidos, distribuidos y validados” (p. 8). Por lo tanto, la identidad cambia conforme avanza el tiempo y de acuerdo a las prácticas literarias de las que uno participe (Darvin y Norton 2015; Norton, 2000; Oliva Girbau y Milian Gubern, 2013; Sato, 2014). En otras palabras, la

construcción de la identidad de los aprendices está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lengua meta (Tamimi Sa'd, 2017).

En el campo de la lingüística aplicada, el concepto de identidad es definido como un proceso social que se desarrolla y que da cuenta de los posicionamientos que tienen de sí mismos los aprendices o que sus interlocutores les atribuyen (Block, 2013; Norton, 1994a, 1994b, 2000) a partir de su participación en prácticas letradas. Es decir, las prácticas literarias constituyen el escenario en el que estudiantes de inglés construyen su identidad a partir del empleo o no de la lengua meta en las actividades propuestas y, a su vez, negocian sus posicionamientos con sus interlocutores (Barnawi, 2009). Por ello, la literacidad es analizada desde la perspectiva de los Nuevos Estudios Literarios en tanto que implica *hacer* algo con textos en interacción con otros en determinados contextos (Alexopoulou, 2018; Barton y Hamilton, 2000, 2012; Zavala, 2009) y construir significado mediante el uso del lenguaje; en este caso, la lengua meta inglés. Alfabetización es aquí entendida en términos de no sólo “una habilidad a ser aprendida, sino también una práctica que es construida socialmente y negociada localmente” (Norton, 2010, p. 2).

En cuanto al concepto de inversión acuñado por Norton Peirce (1995), permite analizar la relación entre aprendices de inglés para con la lengua meta y “sus deseos a veces ambivalentes para aprenderla y practicarla” (p. 17). La autora basa dicho concepto en las metáforas económicas de Bourdieu (1977 como se citó en Norton Peirce, 1995), según las cuales, las personas aspiran a adquirir *capital cultural*, el cual abarca conocimientos propios de determinados grupos sociales. En el caso de los aprendices de una lengua meta, la autora explica que, si realizan una inversión en esa lengua, lo hacen con el objetivo de adquirir recursos que resulten en un incremento de su capital cultural. Por lo tanto, esta noción describe al aprendiz de una lengua como poseedor de deseos respecto a la adquisición de un idioma que cambian con el tiempo (Norton, 2000). Ello le permitirá emplear la segunda lengua o lengua extranjera no solo para comunicarse, sino también para expresar su identidad lingüísticamente. Por consiguiente, el concepto de inversión da cuenta de la relación entre la identidad de aprendiz de un idioma y su compromiso para con su aprendizaje (Darvin y Norton, 2015; Norton, 2000).

Propuestas de prácticas literarias en la clase de inglés

En las clases observadas, la docente genera un espacio de repaso de los contenidos de la clase anterior. Cuando se comienza un tema nuevo, que suele versar sobre un tema gramatical, primero lo explica y luego propone distintas actividades en las que las estudiantes deben utilizar la estructura gramatical en cuestión. Por lo general, la consigna se lee en inglés y en español y se explica a partir de un ejemplo, tal como se encuentra en el material que utilizan, el cual está sistematizado en un cuadernillo. Luego, suelen analizar el vocabulario que puede ser desconocido y después completan las actividades, que consisten en ejercicios escritos que las alumnas deben completar para ser corregidas y así acreditar sus conocimientos. Si bien la ejercitación versa alrededor de la cultura escrita, la corrección suele ser oral. La lectura de la resolución de los ejercicios se constituye en un espacio para repasar las reglas gramaticales, en el sentido que la docente aprovecha para corroborar la comprensión de las estudiantes a partir de preguntas que demandan la justificación de cómo y por qué resolvieron las actividades de determinada manera.

El siguiente intercambio entre Alina y la docente ilustra la articulación escritura-oralidad junto con las reglas gramaticales que se necesitan para producir oraciones en la lengua extranjera ya que, al ser oral la corrección de las actividades escritas, se les brida a las estudiantes la posibilidad de expresarse oralmente en la lengua meta. La actividad consiste en escribir oraciones con las palabras que se les brindan, conjugando correctamente el verbo “to be” (ser o estar) en oraciones afirmativas, negativas o interrogativas, según se les indique. La oración que está intentando escribir Alina responde a la siguiente indicación: Mateo and Jesús / Argentine X /.

“Alina: Son argentinos, o ¿no son argentinos?”

Docente: Ahora, hay una cruz ahí.

Alina: Por eso.

Docente: La cruz significa que no.

Alina: Que no son.



Docente: Que no son. Exacto. O sea que ya saben cuál es el verbo. Ahora, a ese verbo lo tienen que hacer negativo. Mmm?

Fiorella: Eh, eh,eh.

Alina: Are not Are. No me sale. Are not?

Docente: are not.

Alina: are not Argentine [pronunci /argentin/]

Docente: are not Argentine.

Alina: Así.

Docente: Listo.

Alina: ¡Sentime vos cómo estoy!” (Registro de clase, 11 de junio de 2019)

En este intercambio se observa que Alina parece dudar cuando comienza a resolver la actividad. La docente la guía a partir de indicaciones como “hay una cruz ahí”, “a ese verbo lo tienen que hacer negativo”, pero sin ofrecer respuesta sino otorgando andamiajes a la estudiante para que piense y responda. Esto implica el conocimiento de las reglas gramaticales, que en este caso es la conjugación del verbo “to be”. La observación de Alina al afirmar “no me sale” se refiere a la pronunciación de “are not”, ante lo cual la docente le brinda la pronunciación y Alina repite. Esta estudiante se ha apropiado de los conocimientos que demanda la ejercitación, pero se le presentan dificultades al intentar producir de forma oral su producción escrita. Aun así, expresa su sorpresa por haber resuelto correctamente la actividad al comentar: “¡Sentime vos cómo estoy!”

A la clase siguiente, también ante el comentario de una de sus compañeras de que había hablado “todo en inglés”, Alina responde: “Oh [Se ríe], Me quedé admirada yo misma porque me acordaba cosas del año pasado, del anteaño, de todos los años” (Registro de clase, 13 de junio de 2019). Esta observación de Alina evidencia su asombro frente a sus conocimientos de la lengua meta y esto forma parte del proceso de construcción de

su identidad como aprendiz de inglés, la fue cambiando a medida que fue avanzando en el cursado de sus estudios secundarios. En la entrevista Alina señala que no creía que iba a ser capaz de comprender inglés en particular:

Eh, inglés fue una de las materias que me gustaba, le tenía mucho miedo, mucho porque sentía que no le iba a entender, que no, pero dentro de todo me defendí, bastante. Pensé que no; yo pensé que no iba a poder. Yo decía: “No voy a poder, no voy a poder.” Pero sí. Me gustó, me defendí. (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019)

A pesar del desafío que le implicó estudiar inglés, su experiencia le permitió darse cuenta de que sí podía lograr las expectativas propuestas y disfrutar el proceso de aprendizaje. Esta estudiante, al igual que los participantes de la investigación de Cervatiuc (2009), fue capaz de analizar retrospectivamente el avance realizado en cuanto a la adquisición de conocimientos de la lengua meta y su producción; es decir, pudo evaluar positivamente el progreso que hizo. La experiencia de Alina nos permite conceptualizar la identidad como cambiante en el tiempo y comprender distintas formas de agencia por parte de las estudiantes. Estos haceres y percepciones muestran que la construcción de la identidad de las aprendices de inglés está atravesada por las estructuras sociales (Norton Pierce, 1994a) que constituyen el contexto en el que las prácticas literarias se desarrollan.

Legitimación como aprendiz de inglés

En este apartado analizamos distintos episodios que reflejan cómo la intersección entre las percepciones de Alina como aprendiz de inglés, su inversión y conocimientos en la lengua meta resultan en su posicionamiento como usuaria legítima de inglés. Al igual que las mujeres de la investigación de Norton (2000), Alina participó activamente en las clases de inglés en las situaciones en las que se sintió a gusto, lo cual implica que aprovechó las oportunidades disponibles para practicar su producción en inglés con el deseo de apropiarse de los conocimientos lingüísticos. Por otro lado, hubo momentos en los que expresó tener dificultades para comprender el tema gramatical en cuestión, leer o resolver las actividades, pero bajo ninguna circunstancia dejó de intentarlo. En una de las observa-

ciones en el aula, Alina le solicita a la docente su ayuda para poder participar oralmente a partir de su producción escrita.

Docente: Bueno, díganme ahora una oración. Alina, me dijiste que escribiste.

Alina: Yo puse. Ah, No me sale. ¡Ayúdame!

Docente: I like o I don't like.

Alina: I like, eso. I like studying [pronuncia /studin/]. I like dancing. (Registro de clase, 27 de marzo de 2018)

La inversión de Alina en inglés se puede explicar a partir de su convicción de que es capaz de adquirir los conocimientos necesarios. Al verse imposibilitada a participar de manera oral, solicita la ayuda de la docente: “Ah, No me sale. ¡Ayúdame!” Ante este pedido, la profesora le lee parte de lo que escribió a la espera de que lo pueda leer por sus propios medios. Asimismo, en algunas ocasiones sus compañeras se ríen de su producción oral en la lengua extranjera; sin embargo, ello no impidió que Alina continuara participando desde sus conocimientos y posibilidades. Por lo tanto, parecería ser que esta estudiante resistió el estigma que lleva asociado una pronunciación alejada de las versiones similares a las de un nativo, imponiendo su derecho a ser escuchada en la lengua meta y, por lo tanto, reformulando así las relaciones de poder, lo cual resultó en la creación de oportunidades para practicar inglés y su legitimación como aprendiz de la lengua meta. En este sentido, como se señaló en un trabajo anterior, Alina y sus compañeras “han creado su propio mercado lingüístico con sus propias reglas, y les han asignado valores a sus producciones lingüísticas diferentes de los que tendrían en otros contextos o mercados” (Camusso, 2019, p. 10). En otra ocasión, Alina recurre a las palabras de la docente, quien les insiste en que participen dentro de sus posibilidades: “Pero la profe dijo que no importa cómo lo pronunciamos. Lo tenemos que intentar” (Registro de clase, 20 de marzo de 2018).

Estas evidencias empíricas remiten al estudio de Taylor, Busse, Gaggova, Marsden, y Roosken (2013), según el cual, si los estudiantes consideran que son valorados, afirman participar más activamente, lo cual deviene en más posibilidades para practicar la lengua meta y adquirir conocimientos. Se observa que, como sostienen Darwin y Norton (2015), la

inversión que realiza esta estudiante es doble: por un lado, a fin de obtener recursos simbólicos y, por otro lado, para poder emplear dicho capital en sus aprendizajes.

En la entrevista, Alina expresa su compromiso e inversión en las actividades propuestas en la clase de inglés: “Sí, me gustaba hablar y participar. Por más que lo hiciera, re mal dijera las cosas, pero me gustaba, aunque sea. Porque quería hacerlo bien. Intentaba, pero era muy difícil [se ríe]”. (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019)

Nuevamente se posiciona como una estudiante a quien inglés le presentó un desafío. Aun así, su demanda de participar y su inversión en la lengua meta a pesar de sus dificultades permite que deje de autopercebirse como hablante “ilegítima” (Norton Pierce, 1995, p. 24) para considerarse digna de ser escuchada en la lengua meta, desafiando de esta forma prácticas literarias dominantes según las cuales la producción en la lengua meta debe asemejarse a la de un nativo. De esta forma, legitima su participación a partir del capital cultural con el que cuenta en inglés. Al igual que los participantes en la investigación de Cervatiuc (2009) y Ritzau (2013), Alina se impone como una aprendiz de inglés digna de ser escuchada y de obtener acceso a oportunidades que le permitan practicar y mejorar sus competencias lingüísticas. Estos resultados indican que en contextos en los que inglés es una lengua extranjera se produce una negociación de identidad entre docente-estudiante / estudiante-estudiante (Norton Pierce, 1994b; Vasilopoulos, 2015). Aquí es posible señalar la importancia del contexto en el que se desarrollan las prácticas letradas, ya que el valor que se le asigna a la producción de esta estudiante debe analizarse en términos de no solo su nivel de competencia en la lengua meta, sino también en relación a los parámetros establecidos como expectativas en el contexto de las tutorías. En este sentido, “la valoración de su capital es una afirmación de sus identidades, una legitimación de su lugar legítimo en distintos contextos sociales” (Darvin y Norton, 2015, p. 46).

Identidades atribuidas

A lo largo de la investigación, se identificaron momentos u ocasiones donde Alina fue objeto de burla por parte de sus compañeras, por lo que luego de algunos de estos episodios prefirió mantenerse en silencio al no sentirse cómoda para demostrar sus conocimientos. Estas distintas situa-

ciones que se generaron en el contexto de las tutorías evidencian cómo lo que sucede al interior de un aula puede promover o inhibir la inversión que las aprendices hagan en cuanto a la producción de la lengua meta. En una de las clases observadas, correspondiente al último año de cursado, entre todas las estudiantes resuelven una actividad que implica elegir la opción correcta para completar la oración. El tema gramatical es el verbo “haber” en pasado simple en su forma afirmativa, negativa e interrogativa, es decir, *was/ wasn't*. Las alumnas junto con la docente analizan distintos aspectos sintácticos de las oraciones que les permiten elegir la opción correcta.

Alina: Sería one bottle. Was /was/, was /was there [Se ríe]. No, no, no va.

Docente: was there?

Alina: was there. Was there [intenta imitar la pronunciación y entonación] Was there vino?

Docente: was there vino? [Se ríen] Estuvo buenísimo. Me encanta ese Spanglish.

Fiorella: No, pero ¿viste la cara cómo se le transforma?

Alina: Va, va. Basta.

Docente: Viste cuando se relajó, ahí, was there.

Alina: Ella me pone nerviosa. Ustedes dos, ustedes saben...

Fiorella: Es que hacemos una fuerza

Alina: ...mucho inglés.

Fiorella: no te das una idea.

Alina: Y se burlan. (Registro de clase, 18 de junio de 2019)

Al indicar “Ella me pone nerviosa. Ustedes dos, ustedes saben...” Alina afirma que sus prácticas de literacidad son particularmente influenciadas por dos de sus compañeras que poseen más conocimientos de inglés que

ella. Desde su punto de vista, es clara la diferencia de capital cultural de sus compañeras, y esto impacta en la inversión que hace Alina para adquirir la lengua meta debido a que se generan “estructuras de poder que pueden prohibir la entrada en espacios específicos” (Darvin y Norton, 2015, p. 43). Al igual que algunos participantes en otras investigaciones (Barnawi, 2009; Morita, 2004; Riley, 2006), Alina se identifica como una aprendiz de inglés menos competente que la mayoría de sus compañeras, en parte por su convicción de que es así como sus pares la perciben. Esto se debe a que las compañeras de Alina no legitiman su capital cultural, es decir, no lo perciben como recurso válido en parte por su producción oral en la lengua meta. Por lo contrario, consideran que su producción debe ajustarse a las expectativas de un desempeño que se corresponde con los recursos lingüísticos de un hablante nativo de inglés. Como explican Darvin y Norton (2016), el concepto de inversión permite explicar situaciones en las que los estudiantes, en este caso Alina, no participan en las prácticas de literacidad porque son posicionados como desiguales en términos de los conocimientos que poseen. Resulta evidente que el compromiso de los aprendices de inglés y, por lo tanto, su inversión, van a estar en parte condicionados por las circunstancias y contexto en las que se produce el aprendizaje de la lengua meta. Como explica Morita (2004), la intersección de variables como competencia en la lengua meta, la identidad como estudiantes desde su posicionamientos e identidades que se les atribuyen, las relaciones de poder y el contexto en el que se desarrollan las propuestas pedagógicas, puede resultar en reticencia por parte de los aprendices de inglés a involucrarse en algunas actividades literarias.

La identidad de Alina como así también su capital cultural en la lengua meta son evaluados en contraposición a la variedad lingüística de inglés considerada como estándar (Camusso, 2019). Por consiguiente, la producción de las estudiantes en la lengua meta suele responder a las expectativas sociales (Taylor et al., 2013) de lo que se considera lingüísticamente apropiado. Ello puede restringir las posibilidades de ser de aquellos aprendices que no posean un nivel de competencia lingüística alta. Los docentes deben “cuestionar y reevaluar los sistemas de valores que se dan por sentado y que son empleados para evaluar este capital” (Darvin y Norton, 2016, p. 29) debido a que lo que sucede al interior de las prácticas pedagógicas impacta en la construcción de la identidad de los aprendices de inglés y en

la inversión que hagan para adquirir más capital cultural (Norton Peirce, 1994b).

Conclusiones

En este artículo se presentaron avances de una investigación en la que se desarrollaron tres categorías analíticas a la luz de los conceptos de identidad e inversión: propuestas de prácticas literarias en la clase de inglés, legitimación como aprendiz de inglés e identidades atribuidas. Del análisis se concluye que el aprendizaje de un idioma puede entenderse como una práctica social que resulta de la intersección de distintos factores, tales como la identidad de los aprendices, las relaciones de poder y las actividades propuestas, que devienen en la creación o no de oportunidades para que los alumnos adquieran conocimientos y dispongan de distintas opciones de identidad a su disposición. Las oportunidades para emplear y adquirir la lengua meta son, por lo tanto, construidas socialmente y resultan de las relaciones de poder que se entablan entre docente-estudiantes o estudiante-estudiante, siendo por lo general en este último caso pares que poseen distinto capital cultural, lo que le permite a uno de los aprendices presentarse como más competente que otro. En concordancia con Darwin y Norton (2016), consideramos que el reconocimiento del capital lingüístico de los estudiantes por parte tanto de docentes como pares repercute en la inversión que haga el aprendiz en la lengua meta y por ende en su posicionamiento como aprendiz de inglés y la identidad que perciben que sus pares les atribuyen. Una implicancia pedagógica de esta investigación es que los docentes debemos intentar proponer prácticas democráticas que potencien la participación activa de cada uno de los estudiantes, de forma tal que se perciban como usuarios legítimos de la lengua meta.

Bibliografía

Alexopoulou, A. (2018). La enseñanza de E/LE desde la perspectiva de la literacidad crítica. En A. Alexopoulou (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (61-79). Madrid: Ediciones del Orto.

- Barnawi, O. Z. (2009). The construction of identity in L2 academic classroom community: A small scale study of two Saudi MA in TESOL students at North American university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 62-84. En línea en: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/104720>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York, NY: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. (2da ed.) Londres, Inglaterra: Routledge.
- Block, D. (2010). Researching language and identity. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research methods in Applied Linguistics* (pp. 339-349). Londres, Inglaterra: Continuum.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in Applied Linguistics. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 13, 11-46. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.01>
- Camusso, P. A. (2019). La identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés en el contexto de un Programa de Alfabetización. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. En línea en: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2286
- Cervatiuc, A. (2009). Identity, good language learning, and adult immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity y Education*, 8(4), 254-271. doi: 10.1080/15348450903130439
- Darvin, R, y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. doi: 10.1017/S0267190514000191

- Darvin, R. y Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Langage y Société*, 157, 19-38.
- Morita, N. (2004). Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL Quarterly*, 38, 573-603.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education. En línea en: http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf
- Norton, B. (2010). Language and identity. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1994a). Language learning, social identity and immigrant women. Trabajo presentado en the Annual Meeting of the Docentes of English to Speakers of Other Languages.
- Norton Peirce, B. (1994b). Using diaries in second language research and teaching. *English Quarterly*, 26(4), 22-29.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Oliva Girbau, A. y Milian Gubern, M. (2013). First year students' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 59-77.
- Riley, P. (2006). Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 295-318. doi:10.1111/j.1473-4192.2006.00120.x
- Ritzau, U. (2013). Self-positioning through beginners' foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 105-126. doi:10.1111/ijal.12053

- Sato, T. (2014). The effects of study abroad on second language identities and language learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 28–41.
- Tamimi Sa'd, S. (2017). Foreign language learning and identity reconstruction: Learners' understanding of the intersections of the self, the other and power. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 13-36. En línea en: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/362>
- Taylor, F., Busse, V., Gagova, L., Marsden, E. y Roosken, B. (2013). Identity in foreign language learning and teaching: Why listening to our students' and Docentes' voices really matters. *British Council*, 1-21. En línea en: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/identity-foreign-language-learning-teaching-why-listening-our-students%E2%80%99-Docentes%E2%80%99-voices>
- Vasilopoulos, G. (2015). Language learner investment and identity negotiation in the Korean EFL context. *Journal of Language, Identity and Education*, 14(2), 61-79. doi: 10.1080/15348458.2015.1019783.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona, España: Paidós Educador.