



Artículo de Investigación

Reconstrucción discursiva de la identidad de una profesora universitaria e incorporación a su comunidad de práctica

Discourse Reconstruction of a Professor and her Admission to a Community of Practice

Recibido: Abril 2019 **Aceptado:** Septiembre 2019 **Publicado:** Noviembre 2019

Andrea Lizasoain

Universidad Austral de Chile, Chile

andrea.lizasoain@uach.cl

Resumen: En este estudio se explora la reconstrucción discursiva de la identidad de una profesora universitaria de inglés como lengua extranjera (ILE) con base en el sistema de VALORACIÓN de la Lingüística Sistemico Funcional. La identidad se entiende como un fenómeno a la vez individual y social. Por ende, el objetivo es monitorear el desarrollo de una aprendiente de ILE de hablante no nativa a profesora universitaria y la incorporación a su respectiva comunidad de práctica. Para ello, se utilizó un cuestionario escrito para elicitación la trayectoria profesional de la informante, la que se examinó mediante matrices de análisis del sistema de VALORACIÓN. De esta manera, se identificaron recursos lingüísticos que evidencian +APRECIACIÓN y +AFECTO (reacciones positivas) por la lengua inglesa y la pedagogía, y de -JUICIO (reacciones negativas) hacia la comunidad de práctica. Se concluye que la construcción de identidad de una profesora de ILE puede ser un proceso dinámico vinculado con el objeto de conocimiento más que con la pertenencia a un grupo. Lo anterior releva la necesidad de revisar las conductas de la comunidad de práctica de ILE para acoger a sus miembros.

Palabras clave: identidad - inglés como lengua extranjera - comunidad de práctica - VALORACIÓN - ACTITUD

Citación: Lizasoain, A. (2019). Reconstrucción discursiva de la identidad de una profesora universitaria e incorporación a su comunidad de práctica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 238-253. DOI: 10.15443/RL2920

Dirección Postal: Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Campus Isla Teja s/n, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Región de los Ríos, Chile

DOI: doi.org/10.15443/RL2920



Abstract: This study explores the discourse reconstruction of an English as a Foreign Language (EFL) professor's identity based on the APPRAISAL system offered by Systemic Functional Linguistics. Identity is understood both as an individual and social phenomenon. Therefore, the aim of this study is to track the development of an EFL learner from being a non-native speaker to a professor who becomes part of a community of practice. A questionnaire was applied to elicit her professional history, which was examined through an APPRAISAL analytical matrix. Thus, +APPRECIATION and +AFFECT linguistic resources (positive reactions) towards EFL and pedagogy and -JUDGEMENT (negative reactions) towards her community of practice were identified. It is concluded that the construction of the identity of an EFL professor is a dynamic process closely related to the object of study more than to the belonging to a group. This highlights the need to review the behaviors of the EFL community to admit new members.

Keywords: identity - English as a foreign language - community of practice - APPRAISAL - ATTITUDE

1. Introducción

La lengua y la identidad tienen una relación recíproca e inseparable. En consecuencia, adquirir una lengua extranjera (LE) implica también adquirir una identidad nueva (Menezes, 2014; Gu, 2013; Demirezen, 2007; Siegal, 1996). Los estudios de Adquisición de Lenguas Extranjeras (ALE) conciben la identidad como un constructo que manifiesta la configuración dinámica de factores individuales y colectivos del aprendiente en su proceso de aprendizaje. Se han enfocado mayoritariamente en el aprendiente, soslayando así un actor fundamental en el proceso de aprendizaje: el docente (Benson & Cooker, 2013; Phan, 2008). De ahí la necesidad de contribuir al estudio del profesor como individuo que aprende y enseña una LE, así como su pertenencia a una comunidad de práctica que moldea su identidad.

Existen numerosos análisis de la construcción de la identidad de aprendientes de LE, inglés en particular (ILE). Por ejemplo, Gu (2013) estudia la construcción de la identidad de dos estudiantes chinas de ILE en su país de origen y encuentra una compleja interrelación entre el contexto histórico, social y cultural de las aprendientes y su individualidad o características personales. Así, una de las participantes se sintió excluida de su comunidad de práctica, concibió la lengua extranjera como un medio para representar a China ante el mundo occidental y experimentó sentimientos de traición a la patria al occidentalizarse. La otra participante, por el contrario, se sintió parte de su comunidad de práctica meta, concibió la lengua extranjera como un medio para lograr objetivos materiales y se sintió una ciudadana del mundo. De esta manera, la autora muestra que el aprendizaje de una LE es un proceso único e irrepetible, que depende de las experiencias históricas y materiales de los aprendientes.

En esta misma línea, a partir de un estudio de caso de cinco mujeres inmigrantes que aprendían inglés en Canadá, Norton (1995) plantea que en el aprendizaje influyen variables tanto afectivas como sociales. El foco de su trabajo está en la manera como estas interactúan, señalando que "los factores afectivos con frecuencia se construyen socialmente en relaciones de poder, que cambian con el tiempo y el espacio, y que pueden coexistir de formas contradictorias en un solo individuo" (p. 12). Basada en las experiencias de sus informantes, la autora añade que se puede

aprender inglés incluso en situaciones de gran ansiedad frente a situaciones estresantes, como puede ser el aprendizaje de una lengua extranjera. Dotados de motivación, sin embargo, los aprendientes están dispuestos a desafiar estructuras de poder (Norton, 2013).

Desde la perspectiva del docente universitario, Díaz y Solar (2011) realizaron un estudio de caso de tipo interpretativo para identificar las creencias lingüístico-pedagógicas que modelan la identidad de los profesores universitarios de ILE en Chile. Estas se clasificaron en dos dimensiones: principios teóricos de la enseñanza-aprendizaje del inglés y formación del profesor de la especialidad. El estudio revela que la modelación de la identidad de los docentes tiene estricta relación con aspectos de su formación, características y roles del profesor de inglés, debilidades y fortalezas en el conocimiento de la lengua y la articulación de esta con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente estudio de caso único (Creswell, 2009; Nunan, 1992) contribuye a la comprensión de la identidad del profesor de ILE, en tanto profundiza en sus dimensiones de aprendiente, docente y miembro de una comunidad de práctica. Aquí se explora la reconstrucción discursiva de la identidad de una profesora universitaria de ILE en un contexto chileno, en torno a los conceptos de identidad y comunidad de práctica, abordados con base en el sistema de VALORACIÓN que plantea la Lingüística Sistemática Funcional para examinar significados interpersonales. La pregunta que guía la investigación es “¿Cómo se construye la identidad del profesor universitario de ILE en Chile?”. A continuación, se plantean los conceptos teóricos base para acercarse a la construcción discursiva de una identidad. Posteriormente, se explica la metodología del estudio, seguida de los resultados y su consiguiente discusión. Termina el presente trabajo con una reflexión acerca del rol de la comunidad de práctica en la incorporación y acogida de nuevos miembros.

2. Fundamentación teórica

2.1 Identidad

Se suele reconocer que los aprendientes de lenguas extranjeras son individuos activos, con personalidades, historias de aprendizaje, propósitos y valores particulares (Gu, 2013; Siegal, 1996; Norton, 1995). Así, se acepta que el aprendizaje de LE es un proceso único e irrepetible, que tiene lugar en relación con otros y depende del contexto. Es decir, la experiencia de aprendizaje es (inter)subjetiva, pues involucra a más de un individuo; y situada, pues varía con el contexto. En consecuencia, el aprendizaje no puede separarse de la identidad, ya que la alimenta, manteniéndola así en una evolución constante (Menezes, 2014; Siegal, 1996; Norton, 1995). Desde una mirada sociocultural, se trata de un constructo que no puede separarse de su realidad externa, porque es el ambiente el que nos proporciona los elementos para enriquecerla (Menezes, 2014; Atkinson, 2010).

La identidad está compuesta, entonces, por la concepción propia del individuo y de la sociedad, lo que hemos llamado experiencia (inter)subjetiva. A esto se suman los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes que surgen de esta tensión entre el sentido de ser del aprendiente y su relación con el mundo (Norton, 1995), a lo que se agrega su ACTITUD hacia la LE y la cultura de esta (Siegal, 1996). La identidad es, por lo tanto, un conjunto de características individuales y colectivas, que nos acercan o nos separan del otro. La LE se convierte en una más de las características de un individuo, que tiende a ser diferenciadora (Gu, 2013), incluso alienante, sobre todo en un contexto de aprendizaje extranjero, en que pocos logran niveles de competencia comunicativa suficientes para desenvolverse en situaciones de comunicación básicas.

Además de constituir un conjunto de características propias de un individuo, la identidad es también una narración. Cada vez que hablamos, nos decimos (Orlandi, 2012); expresamos nuestras ideas, sentimientos y opiniones, los que, a su vez, nos definen. Block (2010) añade que la identidad es la historia que una persona elige contar sobre su vida, según lo que recuerda

y lo que quiere que otros conozcan. En consecuencia, cada enunciado revela tanto la identidad personal como el rol social (Orlandi, 2012; Block, 2010) en un contexto dado. En otras palabras, somos seres discursivos, por lo que no solo nos construimos con el discurso, sino que también es posible reconstruirnos a partir de este.

En breve, la identidad se entiende como un conjunto de características personales marcadas por las diferentes historias de vida de los individuos, que los distinguen y a la vez los vinculan. Esta identidad varía según el contexto y el rol social que estos nos exigen, lo que la convierte en un fenómeno observable desde distintas perspectivas. De hecho, según Pearson, Turner y Todd-Mancillas (1993), en un momento dado somos, al menos, nuestra propia imagen, cómo nos ve el interlocutor y cómo creemos que este nos percibe. Además, somos la suma de las partes. Por lo tanto, si somos partes de un todo y a la vez la suma de estas partes, cabe explorar la identidad –a la vez individualidad y colectividad– en relación con el concepto de comunidad, específicamente, de práctica.

2.2 Comunidad de práctica

Las comunidades de práctica se conciben como áreas de especialización, cuyos miembros están unidos por problemas, un lenguaje y algunos símbolos particulares, que los distinguen de otras (Becher, 1994). Dalton-Puffer (2007) las describe como “un contexto en el que se requiere o practica el conocimiento o habilidad que debe adquirirse” (p. 8) mediante la participación en las conductas típicas de dicho contexto. Por ende, el aprendiente y la comunidad de práctica mantienen una relación dialéctica. Asimismo, Becher (1994) define cultura como “la herencia tradicional y social de un pueblo; sus costumbres y prácticas; su conocimiento, creencias y leyes éticas; sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten” (p. 152). En estos términos, las comunidades de práctica constituyen microculturas, en las que la cultura y el individuo son mutuamente influyentes. Bajo esta lógica, examinar al individuo contribuye al estudio de la cultura y viceversa.

Los docentes universitarios forman comunidades de práctica. Así, los profesores de historia y los de lengua extranjera tienen su propio lenguaje y problemas específicos; piensan, hablan y enseñan de manera bastante diferente, dependiendo de la cultura y la audiencia. En particular, los profesores de ILE tienen el inglés en común y cuestiones relativas a metodologías de enseñanza-aprendizaje y particularidades contextuales, entre muchas otras. Sin embargo, no tienen claras sus áreas de interés, lo que los convierte en una comunidad de práctica heterogénea, poco valorada y confusa (Fariás, Lizasoain, Rubio, & Dos Santos Marques, 2019; Byrnes, 2016; Swaffar, 2000). En este sentido, examinar la construcción de uno de los miembros de esta comunidad puede contribuir a su definición. A su vez, el sistema de VALORACIÓN permite identificar los recursos lingüísticos que remiten a esta construcción.

2.3 Sistema de VALORACIÓN

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) –enfoque desde el cual nos posicionamos aquí para estudiar el discurso– concibe el lenguaje como un sistema de recursos semióticos organizados en subsistemas que a su vez integran otros subsistemas, como redes de opciones interrelacionadas. Desde un punto de vista sociosemiótico, la subjetividad/identidad es un tipo de significado interpersonal (Martin & White, 2005) que, como cualquier otro significado, puede materializarse mediante diferentes modos semióticos. La identidad, en consecuencia, se constituye por un conjunto de elecciones de significado, que dependerán de los roles sociales que exija un contexto dado. Es decir, se asume, como lo hace Orlandi (2012), que en el discurso reflejamos nuestra identidad y visión de mundo. Esto por medio de las opciones que nos ofrece el sistema lingüístico y por las que optamos. Al asignarnos valores, nos identificamos, nos construimos en el discurso.

El sistema de VALORACIÓN¹ es una de las redes de sistemas del lenguaje utilizada para construir la intersubjetividad de un individuo (Martin & White, 2005). Desde este enfoque, el análisis

discursivo de la construcción de la identidad aborda cómo se expresa el sistema de VALORACIÓN en los textos, en las narraciones que nos dicen a nosotros y nuestra comunidad. Como modelo de análisis, el objetivo inicial es establecer un marco amplio de significados valorativos para utilizarlo de forma sistemática en el Análisis del Discurso (Martin & Rose, 2003; Martin, 2000). En este sentido, se utiliza para identificar y describir los recursos lingüísticos que los emisores usan para codificar sus sentimientos y creencias (ACTITUDES); la manera en que gradúan la fuerza de estos sentimientos y creencias, y agudizan o desdibujan sus emisiones (GRADACIÓN); y la forma en que se posicionan respecto a sus valores y los posibles receptores (COMPROMISO). Es decir, de alguna manera, el modelo permite reconstruir la identidad de un sujeto discursivo mediante el análisis del lenguaje que este utiliza para referirse a sí mismo y el mundo. Por ende, también permite observar cómo surgen las relaciones de poder y solidaridad en esta tensión entre el individuo y el otro.

Como se adelantaba, el sistema de VALORACIÓN está conformado por los subsistemas de ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO. Por motivos de espacio y foco, en este trabajo solo nos concentramos en el sistema de ACTITUD, que aborda reacciones emocionales positivas y negativas relacionadas con estímulos externos. A través de este, los individuos comparten sus sentimientos (AFECTOS), evalúan el comportamiento de las personas (JUICIOS) y le dan valor a las entidades (APRECIACIONES). Los siguientes constituyen ejemplos de elaboración propia para cada subsistema:

- (1) +AFECTO: A la profesora le **gusta** enseñar inglés (el verbo indica cómo se siente la profesora con respecto al inglés).
- (2) -JUICIO: Es una profesora **que realiza sus clases de forma irresponsable** (la cláusula adjetiva expresa cómo se evalúa la práctica pedagógica de la profesora, entendida como una conducta).
- (3) +APRECIACIÓN: Sus clases son **excelentes** (el adjetivo señala cómo se evalúan sus clases, no la conducta de la profesora ni cómo se siente alguien).

Para estudiar los recursos lingüísticos a través de los cuales se construye la subjetividad, se utilizan grillas que representan el sistema de VALORACIÓN. Se identifican en estas las entidades valoradas, las ACTITUDES del sensor (persona que siente) y otros recursos. La Tabla 1 es un ejemplo de la grilla de etiquetación utilizada para el análisis del discurso en este y otros trabajos inspirados en la LSF.

Qué y quiénes son evaluados	Discurso analizado	Cómo	Por quiénes	GRADACIÓN de las valoraciones
Eje actoral: actores sociales, individuales y colectivos	Discurso completo o selección	Sistema de ACTITUD	Sistema de COMPROMISO	Sistema de GRADACIÓN
Eje procesual: eventos, procesos y situaciones históricos		AFECTO JUICIO APRECIACIÓN	Heteroglosia Monoglosia	Fuerza Foco
Cláusula 1				
Evento: Primer contacto con el inglés	[Mi primer contacto con el inglés fue] Escuchando discos de U2 en vinilo en los 80.	+APRECIACIÓN Calidad evocada +JUICIO Estima social evocada: tenacidad		

Tabla 1. Ejemplo de grilla de etiquetación de VALORACIÓN

En la primera columna de la tabla, se identifica el elemento evaluado: “primer contacto con el inglés”. A continuación, se analiza la ACTITUD de la informante y se etiqueta según los sistemas y subsistemas de VALORACIÓN. Si no aparecen elementos lexicogramaticales ni semántico-discursivos explícitos que indiquen de qué clase de ACTITUD se trata, se le llama, evocada. En este caso, se ha etiquetado la cláusula con +APRECIACIÓN y +JUICIO, por considerar que a los discos de U2 en vinilo se les valora por su calidad, por una parte, y por interpretar el hecho de aprender una lengua a través de la música en una época en que no se podían descargar las letras de Internet, una muestra de tenacidad de la aprendiente.

El etiquetado de este tipo de análisis se expresa a través de un sistema de notación convencionalizada, ejemplificada en la Tabla 2, que ha sido simplificada para el sistema de ACTITUD. Esta notación facilita la lectura de los datos lingüísticos en los procesos de análisis y discusión.

Categoría de análisis	Notación	Ejemplo
ACTITUD inscrita	subrayado negrita	Pero yo tenía muy claro , desde que entré a la carrera, que nunca sería profesora de colegio (...)
ACTITUD evocada	<i>cursiva negrita</i>	<i>Yo escuchaba el vinilo mientras leía las canciones.</i>
Procesos (verbos)	Negrita	Pero yo tenía muy claro, desde que entré a la carrera, que nunca sería profesora de colegio (...)

Tabla 2. Notación para el análisis básico de ACTITUD

Como decíamos antes, el sistema de ACTITUD se encuentra, a su vez, constituido por los subsistemas de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN, cada uno de los cuales integra otros elementos, detallados en la Tabla 3.

VALORACIÓN	ACTITUD	AFECTO	In/Felicidad, In/Seguridad, In/Satisfacción	Positivo Negativo
		JUICIO	Estima social Sanción social (hacia conductas)	Normalidad, capacidad, tenacidad Veracidad, integridad
		APRECIACIÓN	Reacción Composición Valuación (hacia objetos)	Impacto, calidad Balance, complejidad

Tabla 3. Elementos del sistema de ACTITUD. Adaptado de Martin y Rose (2003) y Martin y White (2005).

En el análisis discursivo, la cláusula o conjunto de cláusulas, se representa de la siguiente manera, presentada con una cláusula del discurso de la informante:

- (4) Cuando dos años después **volví** al desfile anual de fin de año del colegio en que **estudié** (...) y me **dirigí orgullosa** hacia ella en mi principiante inglés (...) [+AFECTO: Satisfacción].

Los procesos (o verbos) aparecen en negrita. Las ACTITUDES también aparecen en negrita y son subrayadas si se inscriben explícitamente y registradas en cursiva si son evocadas. En el ejemplo (4), se observa que la persona discursiva señala explícitamente sentirse **orgullosa** de su logro, una expresión de +AFECTO, identificado en el modelo como de satisfacción (Tabla 3). El contexto permite interpretar que se siente orgullosa, porque su logro se debe a que ha estudiado mediante diferentes medios y ha aprendido la lengua extranjera mediante su propio esfuerzo.

3. El estudio

El presente es un estudio de caso único, en el sentido de que el interés está centrado en lo particular más que en lo general (Pearson, 2013), a pesar de que los resultados se pueden generalizar desde el momento en que los miembros de la comunidad de práctica se sientan representados (Nunan, 1992).

La principal característica de los estudios de caso es que están muy fuertemente relacionados con el contexto. En consecuencia, se elicitó la historia de vida de la única participante (el caso) con el fin de contextualizar el estudio.

3.1 Informante

Violeta (como llamaremos a la informante) es una profesora de inglés como lengua extranjera de cerca de 40 años que obtuvo su título profesional en una universidad de la zona central de Chile y su grado de Doctora en Filología Inglesa en una universidad de España. Su lengua materna es el español de Chile. La profesora cuenta con 15 años de experiencia docente en contextos escolares y académicos y 10 años de experiencia en investigación en áreas relacionadas con literatura, teatro, estudios de género y metodologías de enseñanza del ILE, entre otros. Actualmente, es académica de una universidad tradicional de la zona sur de Chile. Además de realizar investigación, está a cargo de las asignaturas de Literatura y Teatro de la carrera de Pedagogía en Inglés de esa universidad. Fue seleccionada para este estudio por haber experimentado un largo proceso de desarrollo de su identidad como aprendiente y profesora de ILE, lo que permite observar el camino hacia su identidad actual.

3.2 Recolección de datos

Los datos se recolectaron mediante un cuestionario diseñado con preguntas abiertas, de modo que la informante pudiera decidir qué y cómo responder de manera escrita (Castañeda, 2011; Nunan, 1992). Las interrogantes se redactaron con base en la pregunta de investigación que guía este estudio “¿Cómo se construye la identidad del profesor universitario de ILE en Chile?” Estas dicen relación con el proceso de aprendizaje de ILE, la formación profesional, y el papel de la LE en la vida académica y personal de Violeta.

3.3 Análisis de datos

En esta etapa, se realizó un análisis genérico (Creswell, 2009) –lectura y relectura de los datos para construir narraciones– del discurso generado por el cuestionario, dividiéndolo en tres categorías. La primera es la de posicionamiento como aprendiente de ILE, que se estudió en torno a la identidad de partida en LE y su proceso de aprendizaje. La segunda categoría dice relación con su posicionamiento como hablante de ILE avanzada, que contempló las características adjudicadas a un hablante de este tipo y la valoración conferida a la lengua inglesa. Finalmente, a través de la tercera categoría, se exploró la identidad de Violeta como profesora universitaria de ILE, abordando su relación con la pedagogía y con sus pares. A partir de dicha categorización, se escribió una historia o narración del proceso de construcción de identidad de la informante, incluyendo citas textuales que más tarde fueron examinadas con las matrices de análisis antes descritas (Tablas 1, 2 y 3). Se utilizó el sistema de VALORACIÓN para respaldar la interpretación del proceso de reconstrucción de identidad de Violeta con base en datos lingüísticos. Para el análisis de los recursos de VALORACIÓN, primero se segmentaron las respuestas del cuestionario en cláusulas o conjuntos de cláusulas, según la entidad valorada.

4. Análisis: Fases y valoraciones en la construcción de identidad en lengua extranjera

En este apartado, se exponen secciones de la historia de vida de Violeta. Esta narración es complementada y respaldada con el análisis de VALORACIÓN de algunas cláusulas del texto que conforman el cuestionario que contestó la informante.

4.1 Posicionamiento como aprendiz

Violeta comenzó a estudiar ILE de forma sistemática durante su adolescencia, cuando se interesó por conocer las letras de bandas de música angloparlantes como U2, durante los años 80. Esto se inscribe y evalúa en el texto de la siguiente manera:

(5) (Mi primer contacto con el inglés fue)² **Escuchando discos de U2** [+APRECIACIÓN: Reacción evocada: Calidad] **en vinilo en los 80**. [+JUICIO: Estima social evocada: Tenacidad],

la cita (5) se podría traducir en “me gustaba el inglés, de modo que escuchaba música de bandas connotadas (de ahí su +APRECIACIÓN) en ese idioma y además leía las letras para aprenderlas y entender lo que decían las canciones. De esta manera, con mi propio esfuerzo, comencé a aprender inglés (que se expresa a través de +JUICIO)”.

Violeta había estudiado inglés como lengua extranjera en el colegio, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje no fue efectivo, ya que su profesora de inglés no le entregó los recursos básicos de comunicación y los estudiantes no tuvieron la oportunidad de practicar la lengua. Lo anterior porque:

(6) mi profesora del colegio **nunca llegó más allá de** to do (en todas sus variantes escritas, eso sí). [-JUICIO: Estima social: Capacidad],

la cita (6) indica que Violeta valora la capacidad de su profesora de enseñar inglés negativamente.

Decidió estudiar inglés para poder leer a los autores ingleses que le gustaban en su lengua original, los que había leído traducidos al español durante los mismos años que interpretaba las letras de U2. La literatura inglesa, por lo tanto, es también valorada positivamente, no así sus traducciones al español.

(7) Yo me **quedé prendada** de ambos personajes, Don Juan y Lord Byron [+AFECTO: Satisfacción], y **esa fue la razón principal por la cual decidí estudiar literatura inglesa más tarde en la PUCV** [+APRECIACIÓN: Valuación evocada].

Violeta decidió estudiar inglés, entonces, atraída por la música y por la literatura de la cultura anglosajona, dándoles siempre VALORACIÓN positiva.

Luego del primer año en la universidad, experimentó el primer paso hacia su posicionamiento como aprendiz de ILE, lo que se observa en la siguiente expresión:

(8) me dirigí (**orgullosa**) [+AFECTO: Satisfacción] hacia ella en mi **principiante** inglés [+APRECIACIÓN: Reacción: Calidad] y **casi le dio un ataque, se dio media vuelta y ni me contestó. Como si la hubiera insultado o algo así** [-JUICIO: Sanción social evocada: Integridad]

Violeta se demostró a sí misma y a la profesora que había aprendido las bases de la lengua extranjera, y se sentía “orgullosa”; es decir, podía comunicarse en inglés, aunque en una versión de principiante.

El proceso de posicionamiento como aprendiz de ILE comienza, entonces, en la adolescencia. Cabe destacar en este punto que la informante explicita que el proceso no ha terminado, ya que su “aprendizaje siempre *ha sido* por medio de la literatura”, indefinición que se expresa mediante el proceso en presente perfecto. Es decir, el desarrollo del inglés como lengua extranjera está en un proceso permanente y, en consecuencia, también la identidad.

4.2 Posicionamiento como hablante avanzada

Si bien Violeta se reconoce en un proceso de aprendizaje permanente, señala que comenzó a sentirse como hablante avanzada de ILE cuando sus compañeros le pedían que tradujera

artículos académicos, por ejemplo.

En términos lingüísticos, expresa este posicionamiento en declaraciones como:

(9) **Aprendí inglés casi íntegramente por medio de la música y en la universidad** [+JUICIO: Estima social: Tenacidad / +APRECIACIÓN: Reacción evocada: Calidad]

(10) en general **los hablantes nativos me preguntan cuánto tiempo he vivido en el Reino Unido (he estado en Inglaterra 3 veces y no más de una semana cada vez)** [+APRECIACIÓN: Reacción evocada: Calidad] y me **felicitan** [+AFECTO: Satisfacción] bastante por mi **“correcto”** [+APRECIACIÓN: Reacción: Calidad] –aunque un poco pasado de moda– inglés.

El ejemplo (9) refleja que Violeta siente que ha alcanzado un alto nivel de competencia en inglés, puesto que ya conoce el idioma “casi íntegramente”, una expresión que refleja calidad. El ejemplo (10) refuerza esta interpretación, puesto que los mismos hablantes nativos la “felicitan”, expresión de satisfacción, y la confunden con una aprendiente que ha pasado años en el país de origen de la lengua meta; es decir, es una hablante no nativa que ha adquirido muchos rasgos propios o “correctos” de los hablantes nativos.

En este punto, cabe destacar que el inglés puede adquirir un valor tanto positivo como negativo. En cuanto a su valor positivo, el inglés ha significado oportunidades en el plano personal y laboral. Por ejemplo, señala que

(11) (el inglés) me **ha abierto** muchas puertas [+VALUACIÓN]

(12) (el inglés) me **ha permitido viajar con mayor eficiencia y tranquilidad, acceder a una y cantidad de información que no tiene por qué tener que ver con lo académico sino simplemente con dudas a nivel personal, médico, político o musical** [+VALUACIÓN]

Los ejemplos (11) y (12) reflejan cómo Violeta percibe el inglés como un capital cultural. Es un recurso que se valora tal y como se valora el conocimiento, la información y, por qué no, el dinero, que permiten el acceso a distintos mundos, que abren puertas y ventanas. Además, gracias a este capital, trabaja en una universidad, un objetivo que surgió desde que entró a estudiar la licenciatura, ya que la docencia escolar le provoca sentimientos de insatisfacción:

(13) **tenía** muy claro, desde que **entré** a la carrera, que **nunca sería profesora de colegio** [-AFECTO: Insatisfacción], y que **seguiría** mis estudios hasta tener un doctorado y muy probablemente **terminaría** haciendo clases en alguna universidad.

En relación con su valor negativo, el inglés le ha significado a Violeta una mayor carga de trabajo y, paradójicamente, una desvalorización de este. Por una parte, desde que era estudiante de pregrado, los compañeros le pedían que realizara traducciones y esto se repite hasta hoy. Por otra, saber inglés opaca otros conocimientos o capacidades propios,

(14) porque **para algunos colegas es más importante que conozca la lengua extranjera a qué es lo que hago con ella o si tengo algún tipo de investigación paralela a ella** [-AFECTO: Infelicidad], como los estudios de género, por ejemplo

En la cita (14), Violeta manifiesta su frustración, porque no se valora a la profesora como miembro de una comunidad de práctica, sino su capital cultural.

Esta VALORACIÓN negativa hacia el inglés es recurrente:

(15) el inglés **no sólo es una herramienta útil** [+APRECIACIÓN: Valuación] sino que ya está en todos lados [-JUICIO: Sanción social: Integridad] y **no podemos “evitar ser contaminados”** [-JUICIO: Estima social: Capacidad] por esa lengua

En el ejemplo (15), se observa que la informante reconoce la importancia del inglés, pero vuelve

a referirse a él como una “herramienta útil”, con valor simbólico, reforzando la interpretación de la lengua extranjera como capital. Sanciona negativamente su naturaleza invasiva y nuestra incapacidad de detener la invasión de esa lengua; esa lengua que no es la suya.

En breve, Violeta se posiciona como hablante avanzada de ILE con base en su conocimiento íntegro de la lengua y con respecto a otros: compañeros de pregrado, que acuden a ella en busca de ayuda; hablantes nativos ingleses, que admiran su nivel de inglés; y colegas, que reconocen sus habilidades lingüísticas en inglés, en desmedro de otras competencias. Se inscribe en el discurso una alienación de su comunidad de práctica, que no la valora como ella esperaría.

4.3 Posicionamiento como “enseñante”

Paralelo a la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas, Violeta estudió Pedagogía, porque podía resultarle de utilidad en su carrera profesional (ejemplo 16). Sin embargo, como se dijo antes, su objetivo laboral no era un establecimiento educacional de primaria o secundaria, sino que una universidad. Esto porque, más que enseñar, quería investigar. De esta manera, se puede observar el carácter instrumental de la pedagogía y la lengua inglesa:

(16) la pedagogía la **estudié** pues **no implicaba una sobrecarga académica** [+/-APRECIACIÓN: Composición evocada: Complejidad] **y tener solo la licenciatura podía limitarme en el aspecto laboral** [+APRECIACIÓN: Valuación]

Así como el inglés, la pedagogía se valora como un capital cultural. Fue en el contexto laboral universitario, años más tarde, cuando Violeta se encantó con la pedagogía, a través de la creación de lazos afectivos con sus estudiantes:

(17) Con el tiempo, **me he ido encantando con la pedagogía y con mis alumnos en particular** [+AFECTO: Satisfacción]

(18) También **intento poner atención a cada uno de mis estudiantes y desarrollar sus potenciales y peculiaridades**. [+AFECTO: Satisfacción]

Si bien al inglés y la pedagogía les asigna un valor instrumental, cuando estos se relacionan con los alumnos, aparecen expresiones de AFECTO, como “me he ido encantando con la pedagogía” e “intento poner atención a cada uno de mis estudiantes”.

Hoy en día, producto de factores afectivos positivos, Violeta se siente cómoda en su rol de profesora. No solo porque disfruta la pedagogía, sino porque cree tener muchas de las características que debe tener un profesor de ILE en Chile. Además de hablar bien el inglés (ejemplos 9 y 10) y preocuparse de las necesidades de sus estudiantes (ejemplo 18), dice:

(19) Yo **creo** que **soy** una **buena comunicadora y storyteller** [+JUICIO: Estima social: Capacidad]

(20) **intento enseñarles a enseñar de tal manera que convengan a sus alumnos de que el inglés no sólo es una herramienta útil sino que ya está en todos lados** [+JUICIO: Estima social: Capacidad]

Es decir, Violeta juzga necesario que el profesor de ILE sea capaz de comunicar no solo conocimientos, sino que también motivación por el aprendizaje de la lengua, capacidades que juzga como positivas.

Si bien el vínculo con sus estudiantes logró que Violeta se encantara con la pedagogía, cuando se refiere a la relación con sus pares, la situación es diferente. Se podría decir que esta relación conflictiva surge en sus primeros años de aprendiente, cuando se dirige a su profesora de enseñanza escolar en su “principiante inglés” y esta última la ignora (ejemplo 8). Más tarde, cuando se integra a la universidad como académica, uno de los recibimientos fue el siguiente:

(21) **cuando me contrataron en la XXXX el Director de Instituto de ese entonces fue a mi oficina después de que gané el concurso y me dijo que me contrataban, no por mis méritos**

académicos (investigación y publicaciones) sino porque era bonita y sabía hablar muy bien inglés [-JUICIO: Sanción social: Integridad] [-AFECTO: Infelicidad evocada]

Nuevamente, Violeta juzga negativamente a su comunidad de práctica, inscribiendo una sanción social a la conducta poco correcta de su Director de Instituto, lo que también hace en el ejemplo (22):

(22) **algunas colegas dicen que mi inglés es pésimo** [-JUICIO: Sanción social: Veracidad]

Se observa que la integración de Violeta a su comunidad de práctica permanece en un estado de indefinición, pues no logra integrarse del todo, fruto de, a su JUICIO, conductas poco correctas de las que es víctima.

5. Discusión: De aprendiente a enseñante

A través del análisis del discurso de Violeta, se observó que en la construcción de la identidad confluyen múltiples elementos, representados por expresiones lingüísticas que identifican la VALORACIÓN que se les da estos. Asimismo, surgió que la construcción de la identidad se produce en torno a “atractores”, definidos como conductas que favorece un sistema (Menezes, 2014). En este caso, los atractores fueron la música, la literatura y los estudiantes, entre otros. También se observó que, como señalan Pearson et al. (1993), somos muchas personas –en construcción– al mismo tiempo, como un aprendiente de lengua extranjera, una hablante no nativa, una profesora universitaria, un miembro (alienado) de una comunidad de práctica, etc.

La emergencia de fases identificables en este proceso de construcción pone en evidencia que el desarrollo de la identidad es un proceso dinámico, en el que las etapas se suceden y a la vez traslapan. En cuanto a las etapas o fases de construcción de la identidad en LE de Violeta, se perfilaron tres. La primera, de posicionamiento como aprendiente de ILE, confirma que el aprendizaje de una lengua extranjera es infinito, puesto que nunca se deja de aprender una lengua. En esta primera fase, se evidencian más bien ACTITUDES positivas de +AFECTO y +APRECIACIÓN. Los recursos lingüísticos más utilizados para expresarlas dicen relación con la lengua y cultura inglesas y el proceso de aprendizaje mismo, como ilustra la Tabla 4.

Elemento valorado	Valoración
discos de U2	+APRECIACIÓN: Calidad
me quedé prendada de ambos personajes, Don Juan y Lord Byron	+AFECTO: Satisfacción
literatura inglesa	+APRECIACIÓN: Valuación
me dirigí orgullosa	+AFECTO: Satisfacción
mi principiante inglés	+APRECIACIÓN: Calidad

Tabla 4. Recursos lingüísticos relacionados con el proceso de aprendizaje de ILE

En la primera columna aparecen las expresiones lingüísticas y en la segunda, la VALORACIÓN que se le da a estas. Como se muestra, los discos de U2, la literatura inglesa y el inglés son objetos de +APRECIACIÓN; se les aprecia por su calidad o como un valor simbólico. También aparecen expresiones de +AFECTO relacionadas con logros personales y objetos de encanto. Estos elementos son, en realidad, atractores: estímulos hacia los que se dirige el proceso. Violeta se desplaza hacia estímulos positivos, para los cuales necesita el inglés si quiere alcanzarlos. En otras palabras, su identidad se alimenta por los estímulos que ofrece la experiencia y, de esta manera, evoluciona (Menezes, 2014; Siegal, 1996; Norton, 1995).

La segunda etapa, de posicionamiento como hablante avanzada de ILE, da cuenta de las características asignadas por Violeta a un hablante de este nivel y del valor que le otorga al

inglés en su vida laboral y personal. En relación con las características de un hablante avanzado, el análisis del discurso pone de relieve que se asignan al menos tres valores. En primer lugar, un hablante debe ser capaz de comprender y producir cualquier tipo de texto, en cualquier contexto. Para lograrlo, el hablante debe conocer la lengua extranjera a cabalidad. Por último, en este nivel, se debe hablar la lengua correctamente, al punto de ser confundida con un hablante nativo. Son estos nuevos elementos que se han incorporado a la identidad de Violeta, los que la convierten en una hablante avanzada.

La interpretación anterior se ve respaldada por las valoraciones (Tabla 5) que le asigna en el discurso a su competencia en inglés, el que evalúa, implícitamente, como de calidad.

Elemento valorado	Valoración
inglés casi íntegramente	+APRECIACIÓN: Calidad
los hablantes nativos me preguntan cuánto tiempo he vivido en el Reino Unido (...)	+APRECIACIÓN: Calidad
mi correcto (...) inglés	+APRECIACIÓN: Calidad

Tabla 5. Recursos lingüísticos relacionados con la competencia en inglés

Por otra parte, estos ejemplos contribuyen a la idea de que la identidad no es solo cómo nos vemos a nosotros mismos, sino cómo nos ven los demás (Pearson et al., 1993), haciendo imposible separar al individuo de la sociedad (Menezes, 2014; Gu, 2013; Siegal, 1996; Norton, 1995). Son los ingleses los que han hecho que Violeta valore su inglés como de calidad, puestos que estos la confunden con uno de ellos.

Si bien la identidad es individual y social al mismo tiempo, de manera que nos asemeja a otros, también está constituida por elementos que nos distinguen (Gu, 2013). En este sentido, Violeta no solo describe a un hablante avanzado tipo, sino que también se diferencia de estos, arguyendo que su inglés es “del siglo XVIII”, poblado de “vocablos y expresiones pasadas de moda”.

Otra particularidad del inglés de Violeta es que le asigna, a la vez, valores positivos y negativos. En general, el idioma tiene un valor simbólico para ella, es en sí mismo un atractor (quiere aprender inglés), pero también un vehículo para alcanzar otros atractores: la música, la literatura, el teatro, en resumen, la cultura inglesa. Y es en calidad de atractor que al inglés se le asignan valores positivos: “esa (quedarse prendada de Lord Byron y Don Juan) fue la razón principal por la cual decidí estudiar literatura inglesa”, “el inglés me ha abierto muchas puertas” (ejemplo 11), “me ha permitido viajar (...), acceder a una cantidad de información” (ejemplo 12). En otras palabras, la lengua inglesa tiene un carácter instrumental.

Cuando se trata de su comunidad de práctica, sin embargo, el inglés adquiere un valor negativo para Violeta, porque constituye un elemento de su identidad que la opaca y produce sentimientos de frustración. Esto se inscribe en el discurso mediante expresiones de -AFECTO y -JUICIO, como se registra en la Tabla 6.

Elemento valorado	Valoración
para algunos colegas es más importante que conozca la lengua extranjera a qué es lo que hago con ella	-AFECTO: Infelicidad
cuando me contrataron (...) el Director de Instituto (...) me dijo que me contrataban no por mis méritos académicos (...) sino porque (...) sabía hablar muy bien inglés	-JUICIO: Integridad -AFECTO: Infelicidad evocada
algunas colegas dicen que mi inglés es pésimo	-JUICIO: Veracidad

Tabla 6. Recursos lingüísticos relacionados con la comunidad de práctica

La Tabla 6 muestra cómo Violeta otorga un valor negativo a casi todo lo que proviene de su comunidad de práctica. La enjuicia negativamente, poniendo en duda su integridad y la veracidad de sus declaraciones, y a la vez deja implícitos los sentimientos de infelicidad que estas conductas le provocan.

La última categoría en que se dividió la historia de vida de Violeta lo constituye su posicionamiento como profesora universitaria de ILE. Los docentes, en general, constituyen una comunidad de práctica, de la cual los profesores universitarios conforman un subconjunto. Las comunidades de práctica son culturas que comparten intereses, problemas y lenguajes particulares (Becher, 1994) y, en este sentido, los profesores universitarios tienen en común la investigación, la docencia y gestiones administrativas, entre otros. La comunidad alimenta y a la vez se nutre del individuo, por lo que no podemos separar al académico de la academia.

Al respecto, según Turner (1982) y Deegan y Hill (1991), después de permanecer en un estado indefinido, se produce una fase de incorporación, en la que los individuos se integran a la comunidad con un nuevo estatus social. Sin embargo, para que la incorporación se realice, la comunidad debe ayudar al individuo a encajar, así como este debe aceptar su filiación a la misma. A la luz de los datos, no obstante, esta incorporación no llega a producirse en el caso de Violeta, lo que puede deberse a factores sociales e individuales. En cuanto a los factores sociales, la alienación de Violeta de su comunidad de práctica puede tener que ver con los hallazgos de Biglan (1973) y Becher (1994), quienes encontraron que las comunidades de ciencias físicas tienden a trabajar en clanes, mientras que las de las ciencias sociales lo hacen más solitariamente. A esto se suma la tesis de Abrahams y Farías (2010), quienes señalan que “la enseñanza de idiomas habita en una *terra incognita* entre las ciencias sociales, las humanidades y la educación” (p. 113), por lo que los profesores de inglés no tendrían una comunidad de práctica bien definida. A lo que Farías et al. (2019) agrega que los miembros de la disciplina de ILE parecen ser los “parientes pobres” de la lingüística. Otra razón puede residir en que los departamentos de LE tienden a ser minoría en las facultades y, por lo tanto, es posible que compartan menos intereses con otros. Finalmente, el género de Violeta puede afectar su estatus, en una sociedad chilena en que la mujer todavía no se integra del todo al ámbito laboral, por considerarse que debe abocarse a ser bella y criar. Esta idea se ve fortalecida por los dichos sexistas del Director de Instituto, quien invade el territorio de Violeta –su oficina– para advertirle, agrediendo verbalmente, que no ha sido contratada por sus capacidades intelectuales, sino por ser bonita y hablar bien inglés (ejemplo 21). En este punto cabe destacar también cómo surgen conflictos en el discurso, mostrando que los AFECTOS se construyen, efectivamente, en relaciones de poder (Martin y White, 2005; Norton, 1995). En otras palabras, como señala Gu (2013), el contexto histórico, social y cultural influye en la construcción de la identidad.

También aparecen dos factores individuales que podrían influir en la alienación de Violeta de su comunidad de práctica. Por una parte, el simple hecho de ser una hablante competente en inglés parece separarla del grupo, puesto que constituye una de sus características diferenciadoras (Gu, 2013). Por otra, ya se ha puesto de manifiesto que Violeta construye su identidad desde la diferencia, al señalar que utiliza un léxico peculiar. No obstante, Violeta resuelve este conflicto socio-histórico-cultural de separación mediante la revaloración de la pedagogía. Ya que no es aceptada por sus pares, construye una relación de AFECTO con sus estudiantes, quienes al principio le “TEMEN” (las mayúsculas son de la informante) pero luego respetan y aprecian por su interés en ellos como individuos.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio de caso único tienen implicancias para los estudios de identidad en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas. Efectivamente, la construcción de la identidad aparece como un proceso dinámico en que el aprendizaje influye ineludiblemente. En el aprendizaje de una lengua extranjera y de las habilidades que permiten la integración del aprendiente a una comunidad de práctica se ven involucradas variables afectivas y sociales (Norton, 1995). Estas pudieron descifrarse empíricamente mediante el sistema de VALORACIÓN,

que develó actitudes positivas hacia el objeto de estudio de la disciplina de ILE – la lengua inglesa y la pedagogía – pero de JUICIO negativo hacia la comunidad de práctica que la conforma. En este sentido, en concordancia con Díaz y Solar (2011), se encontró que la identidad del docente universitario, en particular, se moldea en base a aspectos de su formación, el conocimiento de la lengua extranjera y las características propias del docente de inglés. Sin embargo, se pone en evidencia que, en el proceso de desarrollo de la identidad y consiguiente integración a una comunidad de práctica, algunos individuos pueden sentirse excluidos (Gu, 2013; Turner, 1982).

La formación, el conocimiento del inglés y las características de los profesores de inglés conforman la particularidad de su comunidad de práctica, a la que la informante ha tenido dificultades para integrarse desde su edad escolar, principalmente por factores afectivos como la sensación de rechazo o discriminación por parte de los profesores y pares. Lo anterior puede deberse a que los factores afectivos se asocian con relaciones de poder (Norton, 1995), a la que los aprendientes de segundas lenguas suelen exponerse con relación a su competencia comunicativa, en permanente evaluación por parte de otros hablantes nativos y no nativos.

Esta situación de estrés podría perjudicar el aprendizaje del idioma extranjero, principal distinción de un profesor de inglés y un profesor de historia, por ejemplo. No obstante, se muestra que, dotados de motivación, los aprendientes pueden adquirir el nuevo conocimiento (Norton, 1995). Lo anterior se evidencia en la presencia de atractores como la música y la literatura inglesas, en este caso de estudio, que corresponden al fin último del aprendizaje del inglés por parte de la informante. En este sentido, los resultados coinciden con otros estudios que presentan la lengua extranjera como un medio para alcanzar objetivos materiales (Gu, 2013).

Finalmente, se puede responder a la pregunta que condujo este estudio concluyendo que el aprendizaje del inglés moldea la identidad de un profesor universitario de ILE para bien o para mal. Esta identidad se construye con base en factores individuales evidenciados en la historia de vida particular, pero también en factores sociales, como las relaciones con la comunidad de práctica respectiva. Al respecto, cabe ocuparse de estas relaciones en los programas de educación de profesores de ILE en Chile, de modo que los probables miembros de la comunidad de práctica se sientan acogidos y respetados. Esta necesidad se ve evidenciada en los estándares disciplinarios para las pedagogías en inglés chilenas, que incluyen como indicador de calidad la conciencia de los docentes en formación inicial de que la relación con la comunidad de práctica es fundamental para una carrera profesional exitosa (Ministerio de Educación, 2014).

Referencias bibliográficas

- Abrahams, M., & Fariás, M. (2010). Struggling for Change in Chilean EFL Teacher Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(96\)00010-8](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00010-8)
- Atkinson, D. (2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 599-622. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amq009>
- Becher, T. (1994). The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079412331382007>
- Benson, P., & Cooker, L. (2013). The Social Individual in Applied Linguistics Research. In P. Benson y L. Cooker *The Applied Linguistic Individual* (pp. 1-16). Sheffield y Bristol: Equinox.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034701>
- Block, D. (2010). Researching Language and Identity. En B. Paltridge, A. Phakiti, y (Eds.), *Continuum to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 337-358). Londres: Continuum.

- Byrnes, H. (2016). Notes From the Editor: Celebrating 100 Years of The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal* 100, 3-18. <https://doi.org/10.1111/modl.12321>
- Castañeda, J. (2011). *Metodología de la investigación científica*. México: McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3a ed. Los Ángeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur: SAGE.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Deegan, M. J. & Hill, M. R. (1991). Doctoral Dissertations as Liminal Journeys of the Self: Betwixt and Between in Graduate Sociology Programs. *Teaching sociology*, 19(3), 322-342.
- Demirezen, M. (2007). Identity Problems of Non-Native Teachers of English in Teacher Education. *The Internet TESL Journal*, 13(8). Extraído de <http://iteslj.org/Articles/Demirezen-NonNativeTeachers.html>
- Díaz, C., & Solar, M. (2011). La Revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832011000200004>
- Gu, M. (2013). Individuality in L2 Identity Construction: The Stories of two Chinese Learners of English. En P. Benson & L. Cooker (Ed.) *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy* (pp. 119-134). Australia: Equinox.
- Farías, M.; Lizasoain, A., Rubio, R., & Dos Santos, A.L. (2019). La vigencia de Ferdinand de Saussure en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Palimpsesto*, 15, 68-84.
- Martin, J. (2000). Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. En Hunston, S. y Thompson, G. (Eds) *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J., & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave.
- Martin, J., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse*. Londres y Nueva York: Continnum.
- Menezes, V. (2014, abril 1). *Chaos and the Complexity of Second Language Acquisition*. Extraído de <http://www.veramenezes.com/edgechaos.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares disciplinarios para las pedagogías en inglés*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9-31. <http://dx.doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristo, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Nueva York: CUP.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago de Chile: LOM.
- Pearson, C. (2013). Case Studies. En B. Paltridge y Aek Phakiti (Ed.) *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 66-79). Londres, Nueva Dheli, Nueva York y Sidney: Bloomsbury.

- Pearson, J., Turner, L., & Todd-Mancillas, W. (1993). *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós.
- Phan, H. (2008). Teacher Identity and the Teaching of English. En H. L. Phan, *Teaching English as an international language: Identity, Resistance and Negotiation* (pp. 178-195). Bristol: Equinox.
- Siegal, M. (1996). The Role of Learner Subjectivity in Second Language Sociolinguistic Competency: Western Women Learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356-381. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.3.356>
- Swaffar, J. (2000). The Case for Foreign Languages as a Discipline. *ADFL Bulletin*, 30(3), 6-12. <http://dx.doi.org/10.1632/adfl.30.3.6>
- Turner, J. (1982). Towards a Cognitive Redefinition of the Social Group. In Tajfel, H. (Ed.) *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notas

1. La LSF identifica los sistemas y subsistemas con VERSALITAS.
2. Entre paréntesis se incluirá información que ayudará a comprender las cláusulas.