



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Construcción de identidad como aprendices de inglés en prácticas de escritura

Identity construction as English learners in writing practices

Paula Alejandra Camusso*^{id}, María del Carmen Lorenzatti**^{id}

Resumen

En el presente trabajo se presentan avances de un proyecto de tesis doctoral que estudia la construcción de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés. Desde un enfoque socioantropológico de corte etnográfico, nos proponemos explorar las manifestaciones de identidad en la escritura de un grupo de mujeres que estudian en los Centros de Tutorías, en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) para finalizar sus estudios secundarios. En este artículo analizamos avances del trabajo de campo en relación con la intersección de distintos constructos teóricos: identidad en una lengua extranjera, identidades imaginadas, inversión e identidad letrada. Finalmente, identificamos algunas líneas analíticas que permiten argumentar que las prácticas de escritura constituyen un espacio social en el que se negocia y construye la identidad de los estudiantes de inglés a partir de su participación en actividades junto con otros actores, lo cual le imprime a la identidad su carácter social e individual.

Palabras clave: identidad, escritura, jóvenes y adultos, inglés.

Abstract

In this paper advances of a PhD thesis project on youngsters and adults' identity construction as English learners are presented. From a socio-anthropological approach of ethnographic nature, we set out to explore the manifestations of identity in the writing of a group of women who study at Tutorial Centers in Villa María city (Córdoba, Argentina) in order to complete their secondary education. In this article we analyze advances on the fieldwork in relation to the intersection of different theoretical constructs: identity in a foreign language, imagined identities, inversion and writing identity. Finally, we identify some analytic lines which allow us to argue that writing practices constitute a social context where English learners' identity is negotiated and constructed through their participation in activities with other actors, which gives identity its social and individual imprint.

Keywords: identity, writing, youngsters and adults, English.

* Magíster en Inglés con orientación en lingüística. Profesora en Lengua Inglesa, Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: paulacamusso@unvm.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Chilecito. Correo electrónico: marieta.lorenzatti@gmail.com.

Introducción

En el presente trabajo se presentan avances de un proyecto de tesis doctoral que estudia la construcción de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés. En este artículo nos interesa dejar en evidencia la complejidad que implica la enseñanza y aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera para un grupo de mujeres que estudian en el contexto de un programa educativo¹ en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) y cómo sus prácticas de escritura están atravesadas por su identidad y viceversa. En este sentido, Block (2007b) advierte que varios investigadores han señalado que la identidad y el contexto se constituyen, influyen e impactan mutuamente, dado que las estructuras sociales pueden restringir o limitar los posicionamientos de las personas, quienes a su vez pueden resistirse y negociar dichos posicionamientos (Norton y Toohey, 2011).

En primer lugar, presentamos el abordaje teórico desde el concepto de *identidad* y la identidad en relación con la escritura en una lengua extranjera, y los nuevos estudios de literacidad. En segundo lugar, analizamos una de las clases de tutorías observadas durante el periodo correspondiente a 2019. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones acerca del posicionamiento de los jóvenes y adultos y la proyección de su identidad a partir de su participación en actividades de escritura.

Marco teórico

Identidad en una lengua extranjera

El creciente interés en el tema de identidad en relación con el aprendizaje de una segunda lengua se debe, en parte, a la importancia que han ido ganando aspectos sociales como el contexto en el que se enseña y aprende (Norton, 2010a, 2013). En este sentido, lo que ocurre o no en el aula tiene

un impacto tanto en los procesos de aprendizaje como en la construcción de identidad de los estudiantes, ya que determina en parte las posibilidades de interacción y posicionamientos del sujeto (Morgan y Cain, 2000). Decimos en parte porque los aprendices están dotados de agencia humana a través de la cual pueden tomar distintos posicionamientos acerca de su aprendizaje y en respuesta a cómo son posicionados por otras personas en el contexto educativo (Ivanič, 1998). Entendemos por *agencia* “la capacidad mediada socioculturalmente para actuar”² (Ahearn, 2001, p. 112) que se manifiesta en acciones y en el lenguaje. En este sentido, coincidimos con Norton (2013) cuando define el aprendizaje de una lengua como “una práctica social situada socioculturalmente” (p. 2) en la que la identidad se construye y negocia a partir del empleo del lenguaje, “entendido [este] con referencia a su significado social” (Norton, 2010b, p. 350). En otras palabras, la identidad se manifiesta en la participación o resistencia de los estudiantes a participar en actividades que implican el empleo del lenguaje (Block, 2010) como consecuencia de la desestabilización de quiénes son, en cuanto aprendices de la lengua meta.

La identidad se concibe como un constructo social que se modifica en las dimensiones de tiempo y espacio (Block, 2010). Diversos autores (Block, 2007b, 2010, 2013; Burgess e Ivanič, 2010; Ivanič, 1998; Matsuda, 2015; Morgan, 2007; Norton, 2010a, 2010b, 2013, 2014; Norton y Gao, 2008; Norton y Toohey, 2011; Rahimivand y Kuhi, 2014) sostienen que la identidad de una persona es dinámica y cambiante, y está sujeta al contexto en el que se desarrolla. Norton (2014) la define como “múltiple, cambiante y un sitio de lucha, frecuentemente negociado en el contexto de relaciones de poder desiguales” (p. 60). Estas características hacen de la identidad un constructo complejo (Block, 2007a). Cabe destacar la interacción entre el sujeto y su contexto en el sentido de que, así como el aprendiz se posiciona ante una

¹ “Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”, implementado por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos en sus comienzos y actualmente en el Instituto de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

² Todas las traducciones son nuestras.

determinada situación, es también posicionado por otros (Block, 2013; Ivanič, 1998). En esta investigación doctoral, es justamente en el contexto escolar que nos encontramos con situaciones en las que el poder está distribuido de forma tal que impacta en la negociación que puedan hacer o no los estudiantes (Norton y Toohey, 2011).

Un concepto central en esta investigación es el de *inversión* (Norton 2010a, 2010b), definido en términos de un *constructo sociológico* (Norton y Gao, 2008, p. 110) basado en las metáforas económicas de Bourdieu, a fin de explicar la participación de los estudiantes en prácticas letradas (Norton y Toohey, 2011). La autora arguye que “si los aprendices invierten en una segunda lengua, lo hacen con el entendimiento de que adquirirán una gama más amplia de recursos simbólicos y materiales, lo que a su vez incrementará el valor de su capital cultural” (Norton, 2010a, p. 3). Nos interesa aquí señalar que reconocemos los conocimientos y experiencias que los estudiantes ya traen consigo. Asimismo, es de resaltar que el compromiso de los aprendices con las actividades en una lengua extranjera puede deberse, hasta cierto punto, a su deseo de llegar a ser usuarios competentes en la lengua meta, lo cual implica cierta proyección a futuro. En este sentido, los constructos de comunidades imaginadas e identidades imaginadas (Norton y Toohey, 2011) contribuyen a nuestra comprensión de la agencia de los estudiantes de inglés. Si estos aspiran a ser miembros de determinadas comunidades imaginadas y si desean convertirse en hablantes de una lengua meta – *identidades deseadas en el futuro* (Norton y Gao, 2008, p. 118)–, es posible analizar sus acciones a partir de dichos objetivos. En esta línea, Ryan e Irie (2014) emplean el término “posibles yoes” (p. 112) y explican que “esta habilidad de generar representaciones internas del yo” (p. 109), junto con el deseo de alcanzarlas, guía el comportamiento de las personas a fin de cerrar la brecha entre el yo actual y el posible.

En relación con la construcción de identidades recuperamos una investigación (Lorenzatti, 2018),

desarrollada en el marco de los nuevos estudios de literacidad, donde se presenta a una señora de nula escolaridad que se reconoce como lectora y escritora de acuerdo con el interlocutor y el propósito de la acción. En distintas instituciones ella se percibe como letrada, letrada oculta, maestra y analfabeta, según la situación y la persona con quien interactúa. La autora habla de *identidades letradas oscilantes* porque en tanto varía el propósito cambia la presentación que la señora hace de sí misma. Estas diferentes posiciones que ocupa la señora evidencian que no se trata de una cuestión dicotómica de ser lectora o no lectora, y van dando cuenta de los lugares de la autoridad y poder que ella misma delimita a partir de hacer uso de su condición. Ella posiciona al otro en su lugar de poderoso y de autoridad, y se posiciona como pobre, analfabeta y vulnerable para que ese otro (clase dirigente, intelectuales, empleados con poder de decisión) le otorgue el beneficio que le corresponde. A su vez tensiona esta posición con actitudes de resistencia y creatividad que le permiten generar condiciones para desarrollar de manera activa las acciones propuestas. Estas identidades letradas oscilantes tienen un origen absolutamente social, se construyen a partir de las actividades desarrolladas junto al otro.

En este artículo, de todas las prácticas letradas en las que los estudiantes han participado, vamos a focalizarnos en la escritura de una biografía. Por ello, en el siguiente apartado explicamos el concepto de identidad letrada en la escritura en lengua extranjera.

Identidad y escritura en una lengua extranjera

Ivanič y Camps (2001) afirman que la escritura en una segunda lengua, a pesar de estar desprovista de recursos semióticos, la prosodia y los gestos, permite al igual que el habla captar una representación del escritor y es un sitio en el que aprendices de una lengua meta negocian sus identidades. Ivanič (1998) afirma que en la escritura se entrelazan tres aspectos de la persona: su experiencia de

vida, su sentido de sí mismo y lo que construye con su escritura. [Ivanič y Camps \(2001\)](#) arguyen que las proyecciones que los estudiantes hagan van a estar hasta cierto punto condicionadas por sus recursos lingüísticos, lo cual se corresponde con sus niveles de competencia. Con relación a ello, [Matsuda \(2015\)](#) señala que el repertorio lingüístico de los aprendices se va modificando a medida que se convierten en usuarios más competentes de la lengua meta, lo cual trae aparejado una mayor cantidad de recursos que se encuentran a disposición a fin de crear textos en los que se proyectan identidades construidas discursivamente. Matsuda también diferencia dos posicionamientos de identidad del escritor; por un lado, el externo al texto, como por ejemplo los datos demográficos y, por otro, la identidad desde su construcción discursiva.

[Ivanič \(1998\)](#) emplea el término *posibilidades de mismidad*³ (p. 10) con la finalidad de significar la multiplicidad de identidades de las que pueden elegir las personas, quienes a su vez también están restringidas a las alternativas disponibles o al alcance en el contexto social en el que se encuentran. La autora aboga por el empleo de la palabra *identidades*, en plural, a fin de manifestar la diversidad de identidades que uno posee simultáneamente y que preponderan en determinadas situaciones. Asimismo, plantea tres maneras para analizar la identidad de una persona en relación con la escritura: el ser autobiográfico, el ser discursivo y el ser como autor; todas atravesadas por el contexto social en el que se lleva a cabo dicha práctica. El ser autobiográfico hace referencia al lugar de procedencia del escritor ([Ivanič, 1998](#)), así como a las aspiraciones que tenga ([Burgess e Ivanič, 2010](#)), lo cual se relaciona con el concepto de identidad imaginada antes descrito. En consonancia con esto, [Porto \(2013\)](#) señala la interrelación entre las experiencias personales de vida de los estudiantes, el desarrollo en sus prácticas letradas y el impacto que ambos tienen en la identidad de las personas. El ser discursivo es la

impresión que causa la persona a través de su escrito ([Marshall, 2009](#); [Rahimivand y Kuhi, 2014](#)) a partir de las decisiones lingüísticas que haya tomado ([Burgess y Ivanič, 2010](#)). Por último, el ser como autor le da voz al escritor para expresar sus creencias y opiniones, y le permite manifestarse en la producción escrita ([Rahimivand y Kuhi, 2014](#)).

A partir de estos referentes teóricos nos preguntamos cómo se construyen las identidades de los estudiantes en relación con el aprendizaje del inglés y, de manera particular en este trabajo, cómo se manifiestan esas identidades en las prácticas de escritura, siendo el foco la dimensión social de la lengua escrita.

Metodología

El diseño de investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico porque permite la construcción de conocimiento local, la descripción de procesos dentro de matrices socioculturales que habilitan el análisis de las relaciones de poder y desigualdad existentes en ellas ([Rockwell, 2009](#)).

La investigación se llevó a cabo en un contexto de aprendizaje de la lengua extranjera inglés, debido a que la lengua materna es la que se utiliza en todas las disciplinas y contextos fuera del aula. Es decir, el aula como espacio social permite que los estudiantes interactúen con la lengua meta, ya que no suelen hacerlo en otros espacios. Las estrategias de recolección de datos fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. Las primeras aproximaciones al material empírico, registros de clases y observaciones no fueron lineales y pasaron por distintas etapas: en primer lugar, la transcripción de las grabaciones; luego, la selección de la información, que se convierte en dato sustantivo para la investigación para detectar las categorías emergentes ligadas a la empiria; la vuelta al proyecto inicial y a los conceptos; la lectura y relectura de los registros y la construcción de las categorías analíticas fueron marcando las distintas etapas del proceso.

3 "Possibilities for self-hood" ([Ivanič, 1998, p. 10](#)).

Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones de nueve clases⁴ de tres horas, cada una de las cuales fue transcrita “para hacerla más accesible para [su] posterior codificación y análisis” (Riazi, 2016, p. 327): tres clases en marzo de 2018, tres en junio de 2019 y tres en octubre de 2019. Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo en diciembre de 2019, cuando las estudiantes ya habían finalizado sus estudios secundarios. El objetivo de ambas estrategias de recolección de datos fue doble: establecer la relación entre el discurso de los estudiantes jóvenes y adultos y docentes con respecto a la construcción de identidades como aprendices de inglés en prácticas de escritura, e indagar cómo se produce y negocia la representación social de aprendiz de inglés entendida tanto por estudiantes como docentes. En este artículo se presenta solo el análisis de una de las observaciones⁵ que se realizó durante octubre del último año del secundario de las participantes, con el objetivo de analizar la participación o la interacción de las estudiantes en torno al tema de la clase⁶.

Las participantes son ocho mujeres de entre 22 y 81 años, quienes comenzaron sus estudios secundarios en 2017 y los culminaron a finales de 2019 en el marco del “Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”. Estas mujeres asisten dos veces a la semana a un espacio que se conoce como Centro de Tutorías en su barrio, en la ciudad de Villa María, donde reciben tutorías de diversas disciplinas, entre ellas inglés. Para el propósito de este trabajo, nos abocaremos a la participación de tres de las seis estudiantes presentes el día de la observación de la clase, en la que se explicaron los temas “pasado simple” y

“cómo escribir una biografía”: Nora, Alina y Fiorella⁷, quienes no han estado en el sistema educativo por más de veinte años, y en el caso de Nora, por 68 años. También se encuentran presentes en la clase otras tres compañeras, la profesora de inglés y el tutor estudiantil; este último, un estudiante universitario avanzado que acompaña el proceso de aprendizaje de las señoras adultas del grupo. El criterio de esta elección fue que, de las estudiantes presentes, Nora, Alina y Fiorella fueron quienes más verbalizaron la producción de la biografía a diferencia de las otras tres compañeras, las cuales no tuvieron la misma interacción con la docente, el tutor u otra alumna, y uno de nuestros objetivos fue argumentar que las prácticas de escritura constituyen un espacio social en el que se negocia y construye la identidad de los estudiantes de inglés a partir de su participación en actividades junto con otros actores, lo cual le imprime a la identidad su carácter social e individual.

Resultados

El análisis presentado en este apartado es producto de los avances de un proyecto de tesis doctoral, por lo que los resultados no son concluyentes. A partir de la selección de una clase en la que se trabajó la escritura de una biografía en inglés, el análisis de los datos cualitativos ha sido organizado en tres apartados: a) “Lo que pasa es que no sé qué es lo que dice”: la importancia de los conocimientos previos y el acompañamiento docente; b) ¡Manos a la obra! Construyendo la identidad letrada; y c) la identidad letrada como práctica social y oportunidad para ejercer agencia.

“Lo que pasa es que no sé qué es lo que dice”: la importancia de los conocimientos previos y el acompañamiento docente

La observación que se analiza corresponde a la primera clase del segundo cuatrimestre de tercer

4 A diferencia de escuelas de jóvenes y adultos, el programa municipal en el que se enmarca el proyecto de tesis contempla el dictado de tutorías dos veces a la semana por cada grupo de estudiantes. Inglés, al igual que el resto de las materias, se dicta en tres tutorías semestrales. En este estudio doctoral se priorizaron las observaciones al mismo grupo de estudiantes en 2018 y 2019.

5 En esta etapa de los estudios doctorales estamos iniciando el estudio de los textos y las entrevistas. Por esta razón, en este artículo no los consideramos.

6 Esta investigación no tiene como propósito mirar la práctica docente; solo indaga sobre los estudiantes jóvenes y adultos. En el análisis ingresan las acciones de la profesora y del tutor estudiantil a modo de marco que habilita el estudio de los jóvenes y adultos.

7 A fin de proteger el anonimato de las participantes, hemos empleado seudónimos.

año; es decir, es el último año de secundaria para este grupo de mujeres. La docente comienza a enseñar el contenido del día:

Vamos a empezar, así vamos preparándonos, poniéndonos en movimiento A estas páginas vayan del módulo [en el pizarrón escribe: 36, 37, 38] ¿Ok? Thirty-six, thirty-seven, thirty-eight. [...] El primer tema del examen va a ser Past Simple, mmm. Past simple. (Observación, 15 de octubre de 2019)

Luego, explica el tema a partir de dos oraciones afirmativas; una con un verbo regular y la otra con un verbo irregular en inglés en el pasado, para después trabajar con las actividades propuestas en el módulo. En la primera actividad, los estudiantes tienen que completar tres biografías con los verbos en inglés y la docente complementa este contenido con la explicación de lo que es una biografía, e indica que esta actividad les será útil para completar la siguiente:

Docente: ¿Y qué implica acá una biografía, entonces? Comienza todo cuando nace la persona, su nacimiento; puede ser el año, puede ser la fecha, puede ser el lugar de nacimiento de esa persona. Si esa persona se mudó, visitó otros lugares, hizo familia, trabajó en qué, a qué se dedicó, tuvo más de un trabajo. Si es un artista, ¿ganó premios? ¿Escribió algo? Eso es hablar de una persona; de la vida de una persona. Entonces, acá vamos a ver lo más mínimo, porque es una actividad. La [actividad] once les va a ayudar a hacer la tercera. Ustedes en la tres se van a tener que producir una biografía.

Se puede observar que la docente pone en juego un andamiaje entre una actividad y otra: la primera consigna sirve como exposición inicial al género biografía, y la segunda, como la posibilidad de que sean las estudiantes quienes escriban una biografía en inglés. Todo el grupo decide cuál es la mejor manera de proceder en la primera actividad. En este sentido, las estudiantes desarrollan una serie de operaciones cognitivas, como buscar

el significado de cada verbo, identificar si son regulares e irregulares, y por último, decidir dónde ubicarlos en los textos. Asimismo, a medida que los estudiantes completan las biografías de los personajes, la docente indica qué tipo de información se ha incluido y cómo se ha hecho:

Docente: Dijimos que una biografía puede empezar ¿con qué? Con el momento de nacimiento de la persona. En este caso tenemos “Gilda was born in 1961”. Solamente tenemos el año en que ella nació.

Docente: “Borges was born in 1899 in Buenos Aires”. Fíjense ahí cómo se puede sintetizar la información. ¿No? Lugar y tiempo de nacimiento.

En un momento, Fiorella expresa frustración: “Lo que pasa es que no sé qué es lo que dice”, ante lo cual la docente responde: “Vos ponelo de acuerdo a lo que vos estás interpretando”. Esta dificultad de la estudiante puede explicarse a partir del hecho de que estas alumnas “no son participantes plenas en la cultura en las que se les pide escribir” (Ramanathan y Kaplan, 1996, p. 22). De hecho, para algunas de ellas esta es la primera experiencia que tienen en el aprendizaje de inglés, mientras que la mayoría estudió inglés hace aproximadamente quince años en promedio. Como explican Ivanič y Camps (2001), y Matsuda (2015), las posibilidades de comprensión y producción de textos están condicionadas hasta cierto punto por el repertorio lingüístico de los estudiantes; recurren a sus conocimientos previos a fin de entender, en este caso, cada uno de los tres textos en inglés.

Desde la teoría del esquema es posible explicar la situación ante la que se encuentra Fiorella. Según Anderson (2013), el esquema de un lector puede definirse como *conocimiento organizado del mundo* (p. 476), que contribuye al entendimiento de lo que se lee. Si un texto presenta información desconocida para el estudiante, como en este caso, no va a contar con un esquema que le ayude a comprender lo que está leyendo. Ante esta situación, las estudiantes adoptan recursos que ponen en juego para la comprensión, como el

diccionario y el material que tienen en sus módulos. De esta forma, comienzan a crear un esquema del género biografía, lo cual se va a convertir en conocimiento previo para realizar la próxima actividad. Kern (2009) explica que los esquemas son *estructuras mentales abstractas* (p. 32) que contienen nuestro conocimiento, el cual nos permite construir significado. Si lo pensamos en términos de identidad letrada, Ivanič (1998) afirma que el ser autobiográfico trae consigo prácticas de experiencias anteriores, entre las cuales se encuentran las prácticas letradas, a las que acude cuando tiene que escribir y que a su vez impactan en el acto de escribir. En el caso de estas mujeres, no cuentan con experiencias anteriores sobre la escritura de biografías, especialmente al tratarse de un género a ser escrito en inglés. En palabras de Ivanič (1998), estas estudiantes no habían tenido hasta entonces un *encuentro* (p. 212) con este género, por lo que no estaba disponible en sus esquemas para que hicieran uso de él. Evidentemente, la participación de estas mujeres en la escritura de este género se limita a este primer encuentro o experiencia.

Parecería ser que la docente es consciente de ello, por lo que allana el camino de la escritura de una biografía por parte de las estudiantes presentando primero la actividad antes descrita –de menor complejidad– que implica completar biografías con los verbos en inglés en el pasado:

Docente: La idea es que ahora en la [actividad] 13 ustedes apliquen, que puedan organizar mejor los datos que ustedes tienen, datos concisos de la persona que ustedes conozcan. Porque ahí dice que puede ser cercano a ustedes o de la comunidad. A lo mejor alguien conocido de la comunidad, que ustedes conozcan, que puedan decir algo. Y, por lo tanto, todo lo que vayan a decir de esa persona lo van a reflejar más o menos parecido a lo que hicieron en la biografía [por la actividad anterior].

O sea, van a tener que buscar los verbos en pasado. ¿Okay? ¿Sí? Pero decidan bien qué es lo que van a poner de esa persona primero. O sea, si quieren

hacerlo primero un poquito en español, lo organizan... y después lo van pasando in English.

Como se observa, la docente se basa en la actividad anterior y les repite explícitamente el tipo de información que se espera que incluyan y les aclara que pueden elegir sobre quién escribir. También les recomienda que primero organicen la información para luego pasarla a inglés. Estas acciones tienen como objetivo ayudar a las estudiantes a construir un esquema de lo que es una biografía al que puedan remitirse cuando elaboren su propia producción escrita. Una vez que las estudiantes generan el esquema mental del género biografía, pueden recurrir a este con el propósito de realizar la actividad de escritura. De lo contrario, resultaría un desafío para las estudiantes descubrir cuáles son las convenciones del género biografía que deben respetar (Ramanathan y Kaplan, 1996) para crear el correspondiente esquema sin el andamiaje provisto por la docente.

¡Manos a la obra! Construyendo la identidad letrada

Como mencionamos en el apartado “Identidad y escritura en una lengua extranjera”, el concepto de Ivanič (1998) del ser como autor permite analizar la identidad letrada de una persona con relación a sus experiencias y opiniones. La actividad propuesta fue aceptada con entusiasmo probablemente porque resultó ser significativa y, en palabras de Norton (2010a), “está asociada con un sentido de apropiación sobre la construcción de significado” (p. 4). El hecho de que las estudiantes eligieron sobre quién escribir muestra que se reconocieron sus intereses y preferencias, lo cual permite describir esta actividad como un ejemplo de una práctica democrática y significativa. Asimismo, se puede observar que estas aprendices pudieron plasmar su identidad letrada en el sentido de que no solo optaron por la persona sobre la cual querían escribir, sino que también seleccionaron la información a incluir en la biografía. Es decir, construyeron un

texto a partir de decisiones individuales, por lo que adquirieron voz (Block, 2007a) propia en la lengua extranjera, y a su vez dichas decisiones estuvieron supeditadas a las expectativas discursivas del género biografía.

Fiorella elige escribir la biografía sobre una de sus compañeras, Nora, a quien le va preguntando sobre su vida y le expresa: “Sos importante para mí”. De manera similar, Nora escribe sobre un médico de su familia, quien era muy amigo. Alina, por su parte, elige a un cantante que falleció el día que tuvieron la clase: “Me gustaría poner Cacho [Castaña] que murió hoy. Lo voy a tener que googlear porque no sé cuándo nació”. Las elecciones de las estudiantes manifiestan el concepto de ser autobiográfico de Ivanič (1998), debido a que se basan en una experiencia que ha tenido un impacto en ellas.

En el caso de estas estudiantes, si bien las convenciones acerca de cómo escribir una biografía son las mismas, cada alumna escribió una biografía distinta, en cuanto al personaje sobre quién redactaron, la profundidad de los datos que incluyeron y la complejidad de las oraciones, todo lo cual les imprime a sus producciones el sello de su identidad letrada. En otras palabras, se vieron restringidas en cuanto a las convenciones que establecen las expectativas de lo que un lector espera de una biografía; sin embargo, tuvieron la libertad de elegir sobre una persona que fuera significativa para ellas e incluir la información que les parecía relevante y de interés para compartir.

En consonancia con ello, Ivanič (1998) afirma que la identidad letrada de una persona se define a partir de la combinación única que haga del género y las decisiones lingüísticas que tome con respecto a, por ejemplo, qué contenido incluir, qué elementos léxicos emplear, tal como lo hicieron estas estudiantes. Cabe destacar que, al tener un nivel inicial en inglés, las estudiantes siguieron como modelo las biografías analizadas en clase, cambiando la información por la de la persona sobre la que decidieron escribir. Es decir, se limitaron al vocabulario presentado en la clase, emplearon

el diccionario bilingüe y acudieron a la docente o al tutor a fin de poder expresar algunos datos biográficos. Como afirman Burgess e Ivanič (2010), el resultado de esta práctica escrituraria es “una re-combinación creativa de sus recursos disponibles” (p. 245), los cuales varían de una estudiante a otra.

La identidad letrada como práctica social y oportunidad para ejercer agencia

Como afirmamos anteriormente, estas estudiantes encontraron algunos inconvenientes al escribir la biografía. Ante dichos obstáculos, llevaron a cabo distintas acciones que nos permiten describir la identidad letrada tanto como práctica social cuanto como oportunidad para ejercer agencia.

Ante dificultades de vocabulario y gramática, Nora, Fiorella y Alina acuden a la docente o al tutor, lo cual evidencia que el aprendizaje es una práctica social. En el siguiente fragmento es posible analizar el intercambio entre Fiorella y la docente, en el que la estudiante formula preguntas a fin de comprender por qué el verbo *dormir* le figura como verbo regular *dreamed*, mientras que en su lista le aparece como verbo irregular *dreamt*; es decir, no coinciden. Ante esta situación, la docente le brinda una explicación simplificada.

Fiorella: ¿Por qué es regular acá? ¿Por qué está escrito como regular acá? Si es irregular. ¿Por qué termina así?

Docente: Ah, sí. Son dos variables, pero, digamos, esta es la versión irregular.

Fiorella: ¿Este sería el verbo correcto?

Docente: Sí. Son dos; una variable excepcional del verbo. Pero si querés tomarlo de la manera más fácil para entenderlo, *dreamt*.

Otra estudiante, Alina, lee en voz alta a medida que va pasando la biografía a inglés: “Humberto was born in mil nueve cuarenta y dos. Nació en mil nueve cuarenta y dos. ¿Cómo pongo? ¿En Buenos Aires? ¿Pongo in? Ya puse in mil nueve cuarenta y dos. ¿De vuelta in Buenos Aires? Florida”. Ante

la duda y como la docente está hablando con el tutor, Alina le consulta a la investigadora-observante participante, quien le explica el orden: primero el lugar y luego el año. Y continúa: “Entonces sería: Humberto Vicente Castaña was born in Buenos Aires in mil nueve cuarenta y dos”. Continúa con la traducción y llama al tutor: “Nacho, vení a ver si esto está bien. Humberto Vicente Castaña was born in Buenos Aires in mil nueve cuarenta y dos. Its name artistic was Cacho Castaña. Su nombre artístico fue Cacho Castaña. ¿Pero está bien esto? Me parece que no”. A partir de preguntas el tutor la va guiando a la respuesta para corregir el error:

Tutor: Acá. ¿Te acordás? ¿Para qué es lo que era [its]? ¿Para una persona o para una cosa?

Alina: Pará que no me acuerdo. Para una cosa.

Tutor: Bien. ¿Estás hablando de una cosa?

Alina: No, es una persona.

Tutor: Entonces, ¿qué tendríamos que poner? Tenemos que poner el su. ¿De quién estamos hablando?

Alina: De un humano. [Se ríe] He.

Tutor: Pero no estamos diciendo él. Su nombre artístico. Estamos diciendo “su nombre artístico”.

Alina: Su.

Tutor: ¿Te acordás cómo era?

Alina: No. Lo tengo que buscar.

En estos segmentos de la clase se observan los modos en que tanto la docente como el tutor van acompañando el proceso de las mujeres. También se señala que las estudiantes conocen y valoran este modo de enseñar porque participan y lo demandan puntualmente: Fiorella es quien inicia la pregunta mientras que Alina advierte que tiene que corregir algo en su producción escrita y, al no poder identificar qué es, recurre al estudiante tutor. Ambas logran así que se genere una práctica social con la docente y el tutor. Esta situación demuestra cómo la identidad de las estudiantes es *socialmente construida* (Ivanič, 1998, p. 12). En cuanto a Nora, quien no termina la actividad en clase, afirma: “Un poco de ayuda en casa y lo hago”. En este

caso, queda en evidencia que la construcción social no se restringe a lo que sucede en el aula, sino que, en espacios no formales, como la familia, también se puede recurrir a otras personas para lograr la construcción social de significados.

Ante otras dificultades que se les presentan para escribir la biografía, las estudiantes optan por explorar otras vías por su cuenta, ejerciendo de esta manera su agencia con el objetivo de cumplir con su producción escrita. En el caso de Alina, se vale de una búsqueda en internet a fin de tener información acerca del artista. Al respecto, verbaliza cómo proceder: “Lo que encontré acá está genial. Este Google es un amor. Porque con eso resumo todo. Lo tengo que pasar a English ahora. Lo voy a escribir primero en castellano”. En otro momento de la clase, Alina emplea el diccionario: “Autor. Como me lo escribió el diccionario. Con hache. Famoso. [...] No encuentro famoso. [Lo dice bajito] Che, ¿no aparece la palabra famoso en el diccionario? ¡Justo lo encontré!”.

Asimismo, las acciones de estas estudiantes pueden analizarse a la luz del constructo de inversión de Norton, ya que la inversión que hicieron estas alumnas es doble: no solo desean “obtener más recursos simbólicos para aumentar su capital cultural” (Camusso, 2019, p. 13), sino también actuar en consecuencia con sus identidades imaginadas de estudiantes competentes. De hecho, resulta evidente que estas mujeres desean proyectar una identidad de personas educadas como algunos de los aprendices del estudio de Norton (2010a), y para ello alinean sus acciones con sus deseos.

Ello se relaciona con el concepto de identidad imaginada (Norton y Morgan, 2013; Norton y Toohey, 2011), según el cual, los aprendices imaginan quiénes pueden llegar a ser una vez que aprendan la lengua meta y actúan en consecuencia, lo cual se manifiesta en la inversión que hacen en las prácticas lingüísticas (Camusso, 2019). Un idioma permite no solo construir significado, sino también está inextricablemente ligado a “posibilidades para ‘ser’ en el mundo” (Lillis y Tuck, 2016, p. 33). Asimismo, las posibilidades de ser de cada una

están condicionadas hasta un cierto punto por sus recursos lingüísticos y experiencias previas en la adquisición de una lengua extranjera, los cuales se materializan en los recursos discursivos a los que accedieron a fin de completar la actividad. Como explica [Ivanič \(1998\)](#), el acceso a dichos recursos “está distribuido inequitativamente, y dependen de las circunstancias sociales de las personas tales como educación, oportunidades laborales y redes interpersonales” (p. 53).

La agencia de estas mujeres puede también entenderse a partir del capital cultural con el que ya contaban, el cual difiere de una a otra. Esto se evidencia en el hecho de que, de las estudiantes presentes, Nora y Alina tuvieron que terminar la biografía de tarea porque el tiempo destinado a la actividad no fue suficiente. Asimismo, fueron quienes más recursos emplearon a fin de completar la actividad: internet, diccionario y también recurrieron a la docente y al tutor. Las prácticas letradas les permitieron invertir en la lengua extranjera inglés a través del esfuerzo que hicieron, por ejemplo, buscando vocabulario desconocido en el diccionario y preguntando a la profesora o al tutor, a fin de cumplir con la actividad de escritura propuesta y así proyectar una identidad de estudiantes responsables y dedicadas.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se presentó el análisis de una clase de inglés en el contexto de un programa de alfabetización de jóvenes y adultos a la luz de los conceptos teóricos de identidad, identidad letrada, identidades imaginadas e inversión. El interés está centrado en el análisis de los procesos sociales que se generan en el contexto del aula, en este caso, a partir de una actividad de escritura de una biografía en la lengua extranjera inglés, dado que en el aprendizaje de una lengua confluyen el reservorio lingüístico de cada aprendiz y el carácter social de las prácticas en las que ocurre la adquisición de una lengua meta ([Norton, 2013](#)).

Indudablemente, las prácticas sociales que se sucedieron en esta clase proveyeron a las estudiantes con oportunidades para construir y negociar sus identidades en cuanto aprendices de inglés, ya que se posicionaron y proyectaron una identidad de estudiantes competentes a través del ejercicio de su agencia, que se manifestó en la inversión que hicieron al participar junto con otros –compañeras, docente y estudiante tutor– de las prácticas letradas propuestas. Este modo de mirar el proceso de las estudiantes muestra que la identidad resulta de la individualidad de cada aprendiz y su participación social ([Matsuda, 2015](#)).

Como consecuencia de su intervención en dichas prácticas de escritura, estas estudiantes manifestaron interés por obtener mayores recursos lingüísticos apoyándose en sus conocimientos previos y en las convenciones del género *biografía* presentado en la clase, del cual se fueron apropiando. El nuevo capital lingüístico adquirido pasó a ser parte de sus identidades letradas; evidencia de ello fue la toma de decisiones de cada estudiante que resultó en la escritura de una biografía. Uno de los primeros hallazgos de esta investigación muestra la relación dialéctica entre escritura e identidad a partir de la interacción con otros y la participación en prácticas sociales de aprendizaje.

En otras palabras, consideramos que el aprendizaje no puede ser entendido solo en términos de los procesos cognitivos de los estudiantes, sino también a partir de las condiciones del contexto en que dicho aprendizaje ocurre ([Morgan y Cain, 2000](#)). Como expresan [Rahimivand y Kuhi \(2014\)](#), la identidad de las personas no se construye en *un vacío social* (p. 1497).

Reconocimientos

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 profesora Paula Camusso, en el marco del Doctorado en Pedagogía, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas,

Universidad Nacional de Villa María. Este proyecto forma parte del proyecto global “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH y en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH. Aprobado y financiado por Foncyt. PICT-2016-2081. Res. N.º 285/2017 y por Secyt UNC.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Anderson, R. C. (2013). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. En D. E. Alvermann, K. J. Unrau y R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 476-488). 6a. ed. Newark: International Reading Association.
- Block, D. (2007a). *Second language identities*. Londres: Continuum.
- Block, D. (2007b). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- 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 y Nueva York: 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>
- Burgess, A. e Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- 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. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2286
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. y Camps, D. (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 3-33. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00034-0)
- Kern, R. (2009). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillis, T. y Tuck, J. (2016). Academic literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. En K. Hyland y P. Shaw (eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 30-43). Abingdon y Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lorenzatti, M. C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura de adultos de baja escolaridad*. Ciudad de México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (Crefal).
- Marshall, S. (2009). Re-becoming ESL: Multilingual university students and a deficit identity. *Language and Education*, 24(1), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780903194044>
- Matsuda, P. K. (2015). Identity in written discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 140-159. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000178>
- Morgan, B. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. En J. Cummins y C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 949-968). Norwell: Springer Publishers.
- Morgan, C. y Cain, A. (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2010a). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 28(1), 1-13.
- Norton, B. (2010b). Language and identity. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (eds.), *Sociolinguistics*

- and language education* (pp. 349-369). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. En C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0521>
- Norton, B. (2014). Identity and poststructuralist theory in SLA. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 59-74). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. y Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 109-120. DOI <https://doi.org/10.1075/japc.18.1.07nor>
- Norton, B. y Morgan, B. (2013). Poststructuralism. En C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0924>
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Porto, M. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. En S. Barboni y M. Porto (comp.), *Language education from a South American perspective: What does Latin America have to say?* (pp. 41-81). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Rahimivand, M. y Kuhl, D. (2014). An exploration of discursual construction of identity in academic writing. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 98, 1492-1501. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.570>
- Ramanathan, V. y Kaplan, R. B. (1996). Audience and voice in current L1 composition texts: Some implications for ESL student writers. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 21-34.
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. Nueva York: Routledge.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ryan, S. e Irie, K. (2014). Imagined and possible selves: Stories we tell ourselves about ourselves. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp.109-126). Bristol: Multilingual Matters.

