

Teoría de la actividad histórico-cultural y teoría fundamentada como metodologías para investigar la identidad docente: una revisión sistemática

BENJAMÍN CÁRCAMO*

Universidad de Las Américas - Chile

Recibido el 21-08-23; primera evaluación el 17-07-24;
segunda evaluación el 25-07-24; aceptado el 02-08-24

RESUMEN

La identidad docente ha emergido alrededor del mundo como un constructo de interés, debido a su potencial explicativo al respecto de las actitudes y comportamientos docentes. Pese al gran interés existente, hay pocos estudios que exploren la forma en la cual se implementan las metodologías cualitativas en el estudio empírico de la identidad docente. El objetivo del estudio fue explorar la forma en la cual la teoría de la actividad histórico-cultural (TAHC) y la teoría fundamentada (TF) son empleadas en investigaciones empíricas de identidad docente. Para ello, seguimos lineamientos del modelo PRISMA para revisiones sistemáticas, por lo que determinamos criterios de inclusión y exclusión para una búsqueda bibliográfica, tales como fecha de publicación y naturaleza de la investigación. El análisis final fue realizado con 31 artículos de investigación. Entre los resultados, se identifican patrones respecto de los objetivos, técnicas de recogida de datos y técnicas de análisis para ambas propuestas en el contexto de investigaciones empíricas de la identidad docente.

Palabras clave: identidad, investigación cualitativa, investigación educativa, metodología

* Profesor investigador en la Universidad de las Américas. Obtuvo su grado de doctor en Lingüística en la PUCV, magíster en Lingüística Aplicada como Lengua Extranjera en la PUC y magíster en Evaluación de la UPLA. Actualmente realiza docencia en cursos de idioma, participa de proyectos de investigación, es miembro del Grupo de Investigación IDI y disemina sus investigaciones en conferencias y revistas académicas. Correo electrónico: bcarcamo@udla.cl ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7330-9007>

Historical-Cultural Activity Theory and Grounded Theory as Methodologies for Investigating Teacher Identity: A Systematic Review

ABSTRACT

Teacher identity has gained global attention as a construct of interest due to its potential to explain teacher attitudes and behaviors. Despite this growing interest, few studies have explored the implementation of qualitative methodologies in the empirical study of teacher identity. The objective of this study was to investigate how Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and Grounded Theory (GT) are utilized in empirical research on teacher identity. To achieve this, we followed the PRISMA model guidelines for systematic reviews, establishing inclusion and exclusion criteria for the bibliographic search, such as publication date and the nature of the research. The final analysis included 31 research articles. The results identify patterns in the objectives, data collection techniques, and analysis methods used in both approaches within the context of empirical studies on teacher identity.

Keywords: identity, qualitative research, educational research, methodology

Teoria da Atividade Histórico-Cultural e Teoria Fundamentada como Metodologias para Investigar a Identidade Docente: Uma Revisão Sistemática

RESUMO

A identidade do professor emergiu mundialmente como uma construção de interesse devido ao seu potencial para explicar as atitudes e comportamentos dos professores. Apesar desse interesse, são poucos os estudos que exploram como as metodologias qualitativas são implementadas no estudo empírico da identidade docente. O objetivo deste estudo foi investigar como a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC) e a Teoria Fundamentada nos Dados (TF) são utilizadas na pesquisa empírica sobre identidade docente. Para isso, seguimos as diretrizes do modelo PRISMA para revisões sistemáticas, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão para a busca bibliográfica, como data de publicação e natureza da pesquisa. A análise final incluiu 31 artigos de pesquisa. Entre os resultados, foram identificados padrões relacionados aos objetivos, técnicas de coleta de dados e técnicas de análise para ambas as abordagens no contexto de investigações empíricas sobre a identidade docente.

Palavras-chave: identidade, pesquisa qualitativa, pesquisa educacional, metodologia

1. INTRODUCCIÓN

La identidad docente (ID) ha sido un constructo de estudio importante para investigadores del área de educación y de la lingüística, debido a su potencial como variable explicativa del comportamiento de los docentes noveles y experimentados en diversas aristas de su quehacer profesional (Barkhuizen, 2017; Nelson, 2017). Debido al amplio interés en este constructo, los investigadores han recurrido a distintos marcos metodológicos para recopilar y analizar datos que contribuyan al entendimiento de la ID en cuanto a su interacción con variables internas y externas que impactan comportamientos y actitudes docentes.

La ID se ha definido de variadas formas. Entre ellas destacan dos dimensiones del constructo: una como producto y otra como proceso. Como producto, la ID puede entenderse como el conjunto de creencias que resulta de la interacción entre cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo otros los ven (Rodgers & Scott, 2008), lo cual es inherentemente contradictorio y paradójico, debido a que emerge desde la conjugación entre la aceptación y la resistencia a las distintas fuerzas del entorno que dan forma a la ID (Norton, 2013). Por otra parte, como proceso, la ID puede entenderse como una narrativa dinámica que los docentes tienen respecto a cómo ellos mismos y otros se ven en relación con la profesión docente (Rodgers & Scott, 2008; Taylor, 2017). Dicha narrativa está en actualización constante sobre la base del contexto sociopolítico en el cual el docente está inserto, el cual engloba múltiples procesos en constante conflicto unos con otros dentro de los contextos profesionales en los cuales el docente se desarrolla (Barkhuizen, 2017; Karimi & Mofidi, 2019).

Desde un punto de vista metodológico, los investigadores del área han preferido el uso de métodos cualitativos para investigar la ID (Barkhuizen, 2020; Güngör, 2017; Karimi & Mofidi, 2019), los cuales han sido implementados por medio de propuestas tales como la TAHC y la TF. No obstante, aun cuando existen libros que buscan explicar la manera en la cual estas propuestas metodológicas se emplean (Charmaz, 2014; Flick, 2018), no existe literatura centrada en la implementación a nivel metodológico de estas propuestas para estudios enfocados en la ID, especialmente en el contexto latinoamericano de habla hispana. El amplio interés en el estudio de la ID trae consigo un panorama complejo para los investigadores noveles en búsqueda de explorar este constructo debido a la falta de acceso a libros o marcos metodológicos específicamente diseñados para esta área. A medida que la investigación internacional avanza en la publicación de hallazgos sobre el desarrollo y rol de la identidad

docente (Pishghadam et al., 2022; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019) es importante detenerse a reflexionar sobre cómo los métodos están siendo utilizados de manera que sea posible identificar tendencias que puedan hacerlos accesibles a investigadores interesados. Debido a que la investigación en ID se encuentra aún en etapas tempranas, se requiere de claridad respecto de la aplicación de metodologías de investigación que nos permitan deslindar la complejidad de un constructo dinámico y multidimensional como lo es la ID para sentar los cimientos de este tipo de estudios (Barkhuizen, 2017; Slay & Smith, 2011).

El presente artículo busca explorar, a través de un análisis de la metodología de estudios empíricos publicados en los últimos diez años, la forma en la cual las investigaciones sobre ID han utilizado la TAHC y la TF. El objetivo es familiarizar a los investigadores noveles interesados en adentrarse en esta área con los procedimientos metodológicos que se suelen seguir al aplicar dichos métodos. Las razones principales para optar por estas dos metodologías es su conocida aplicabilidad a fenómenos sociales dinámicos, tal como lo es la formación de la identidad, y su claro e histórico vínculo con el campo de la educación (Sato & Cárcamo, 2024).

El artículo se estructura de la siguiente forma: primero, se comparte una revisión de las dos propuestas metodológicas respecto de sus principios generales, luego se presenta la metodología empleada para analizar la manera en la cual estas metodologías han sido efectivamente utilizadas en estudios empíricos de ID. Posteriormente, se comparten los hallazgos y la discusión por medio de las cuales los investigadores pueden conocer las técnicas metodológicas y los estándares que las investigaciones indexadas suelen utilizar. Por último, se señalan las conclusiones del estudio. Se espera que los resultados de este artículo permitan facilitar el proceso de implementación de los marcos metodológicos de TAHC y la TF para el estudio de la ID.

2. MARCO TEÓRICO

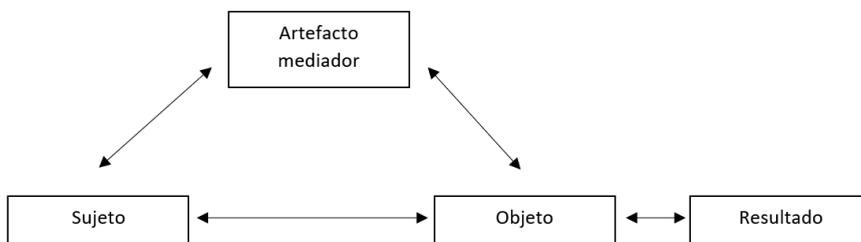
2.1. Teoría de la actividad histórico-cultural

La TAHC es un marco teórico que busca la comprensión y explicación de la actividad humana según las finalidades que dicha actividad tiene en un contexto determinado. Su unidad de análisis ha variado durante su desarrollo, pero tiende a centrarse en los denominados “sistemas de actividad” (Engeström, 2000). Estos sistemas son representaciones que permiten explorar la actividad humana sobre la base de diversos elementos, tales como objeto, sujeto,

comunidad, entre otros. Un sistema de actividad se genera sobre la base de los “objetos” que dan sentido a las acciones que se llevan a cabo. Una actividad desde esta perspectiva enfatiza la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto por medio de la cual el sujeto, al interactuar con el objeto, se transforma a sí mismo y en la cual el objeto regula la actividad. La teoría se origina desde las ideas de Vygotsky, quien planteaba que lo social se encuentra en la base de la actividad humana, ya que este plano es el que media en la psiquis mientras se va conformando una identidad (Montealegre, 2005).

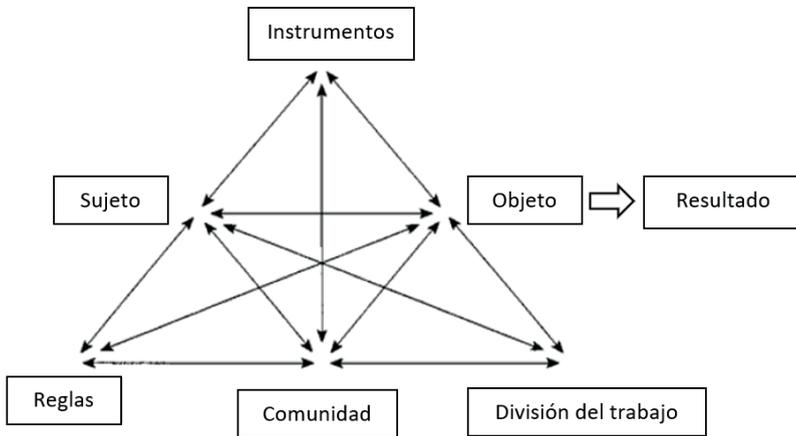
Recientemente, Engeström y Sannino (2021) han identificado cuatro generaciones de TAHC, las cuales muestran una evolución de la aceptación de la complejidad de la actividad humana. La primera generación consideraba un modelo triangular, el cual proponía que los artefactos mediaban la relación entre sujetos y objetos, siendo esta relación su principal unidad de análisis. La Figura 1 muestra este modelo inicial.

Figura 1. Representación del sistema de actividad desde la primera generación



La segunda generación tomó en cuenta una visión colectiva de la experiencia humana en lo que respecta al desarrollo y respuesta a las contradicciones emergentes. Estas contradicciones pasan a ser una de las fuerzas principales tras el crecimiento y desarrollo de los sistemas de actividad (Engeström, 2015), las cuales permiten explorar la manera en la cual el individuo interactúa con el colectivo. La unidad de análisis principal pasa a ser el sistema de actividad propiamente, el cual resalta la naturaleza colectiva del objeto. Dentro de este modelo aparecen nuevos conceptos de importancia, tales como la división del trabajo, la comunidad y las reglas, los que evidencian el interés de esta generación por avanzar desde el individuo a la noción de sujetos colectivos. Cada uno de estos componentes pueden facilitar o restringir las acciones que ocurren en el sistema de actividad (Blin & Munro, 2008).

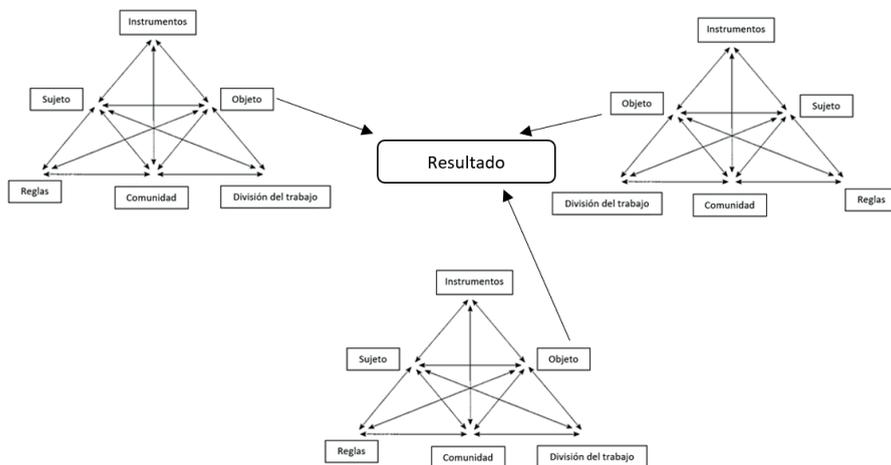
Figura 2. Representación del sistema de actividad para la segunda generación



Posteriormente, la tercera generación elaboró sobre la noción del sistema de actividad y de las contradicciones indicando que las contradicciones no solo se desarrollan *dentro* de sistemas de actividad, sino también *entre* estos, los cuales interactúan unos con otros en pro de una actividad mayor. Como resultado, la tercera generación toma como su unidad de análisis la relación entre sistemas de actividad que compartiesen, aunque sea parcialmente, un mismo objeto. Esta propuesta permite explorar la negociación de las experiencias compartidas desde distintos ángulos. La Figura 3 representa la propuesta de interacción de sistemas de actividad.

La cuarta y más reciente generación nace de la comunión entre el interés crítico de los investigadores sociales y la necesidad de encontrar soluciones a crisis que trascienden sectores particulares. Esta generación extiende y enfatiza el concepto de “ciclos de aprendizaje expansivo” proveniente de la tercera generación (Engeström & Sannino, 2021, p. 15). El aprendizaje expansivo refiere al aprendizaje por medio del cual los aprendientes participan de la construcción e implementación de un objeto más complejo y novedoso para su actividad (Engeström & Sannino, 2010). Ejemplos de este tipo de experiencias son las de trabajo colaborativo entre instituciones educativas autónomas con el fin de implementar reformas curriculares recientemente aprobadas.

Figura 3. Representación de los sistemas de actividad desde la tercera generación



La TAHC ha sido implementada en el estudio de la identidad de los docentes de forma efectiva y amplia. Dos de las posibles razones esbozadas para esto son que, en primer lugar esta teoría permite profundizar nuestro conocimiento de cómo funciona una actividad mientras se ahonda en la perspectiva del sujeto-docente y, en segundo, la propuesta es compatible con la noción de identidad como un proceso en constante desarrollo en relación con las prácticas socioculturales en la cual se inserta. Además, una de las principales contribuciones de la TAHC es que permite trabajar por sobre ciertas divisiones clásicas tales como las de factores macro y microcontextuales, y de factores individuales y sociales. Por lo tanto, esta propuesta permite ahondar en aspectos claves del desarrollo de lo paradójico del desarrollo de la identidad, al considerar conflictos y tensiones como esenciales en el proceso de crecimiento y evolución de las actividades sociales.

2.2. Teoría Fundamentada

La TF es uno de los métodos de investigación cualitativos más ampliamente usados y puede definirse como un enfoque sistemático de investigación que busca la construcción de teorías que expliquen procesos poco estudiados por medio de un análisis principalmente inductivo de los datos (Charmaz, 2012). La TF fue originalmente concebida en la Universidad de California en los años sesenta, donde se planteó la necesidad de entrenar tanto a la facultad como a los estudiantes de enfermería en métodos de investigación; así, los

académicos Barney Glaser y Anselm Strauss lograron responder a esta solicitud mediante la construcción de esta propuesta cualitativa de investigación (Morse et al., 2021).

En un camino opuesto al de los populares métodos cuantitativos y deductivos de la época, Glaser y Strauss escribieron el libro *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Uno de los principios clave que revolucionó la metodología de la investigación fue su naturaleza inductiva, la cual resaltaba la importancia de la generación de teorías a través del análisis de datos. Por medio de técnicas de codificación y la comparación constante entre datos y conceptos identificados en los datos es de donde emerge una teoría, la cual, potencialmente, podría dar cuenta de forma robusta tanto de las instancias analizadas en el contexto como de futuras instancias que emergieran en contextos similares. Años después, Glaser y Strauss finalizarían su colaboración iniciando un proceso de versiones distintas de TF actualmente conocidas como TF glaseriana y straussiana (Stern, 1994). Estas versiones de TF continuaron creciendo y desarrollándose, originando así un amplio abanico de posibilidades para los investigadores, tales como la TF constructivista y el análisis situacional (Morse et al., 2021).

Independientemente de la versión de TF que se siga existen ciertos principios y técnicas que la mayoría de los investigadores siguiendo esta metodología aplican. Entre los principios destacan tres: (1) la descripción, comprensión y análisis de la acción y el cambio en un contexto particular, (2) la búsqueda de la generalización por medio del desarrollo de teorías y la abstracción, y (3) la aplicabilidad de los hallazgos más allá de su contexto inmediato (Morse et al., 2021). A continuación, representamos mediante la Tabla 1 una lista, no exhaustiva, de las técnicas empleadas por investigadores que hacen uso de la TF como las explican diversos expertos en la materia (Charmaz, 2014; Flick, 2018; Levitt, 2021).

Pese a que la Tabla 1, aparentemente, segmenta los momentos de recolección y análisis de datos, esto es solo referencial, ya que una de las características que diferencia a la TF de otras propuestas consiste en que el proceso de recolección de datos ocurre de manera simultánea y recursiva con el proceso de análisis.

Tabla 1. *Técnicas de la TF*

Momento	Técnica	Definición
Recolección de datos	Análisis de documentos	Revisión de documentos ya existentes o generados durante el estudio.
	Observación	El uso de la observación es una de las técnicas etnográficas sugeridas por los autores como manera de sumergirse en el fenómeno estudiado.
	Entrevista intensiva	Entrevista que explora la perspectiva personal de un participante en profundidad y haciendo uso de preguntas abiertas.
	Memos	Toma de notas que ocurre como paso intermedio entre la toma de datos y la escritura de borradores. Estos sirven de apoyo para el desarrollo de códigos.
	Grupos focales	Entrevistas desarrolladas simultáneamente con un grupo de participantes en base a una pauta de preguntas preparadas con antelación.
Análisis de datos	Codificación	Proceso de definir en qué consisten los datos, el cual ocurre a medida que se revisan.
	Codificación por línea	Proceso de codificación en que el experto asigna un concepto o idea a cada una de las líneas de transcripción.
	Codificación en vivo	Consiste en el uso de códigos los cuales se crean sobre la base de las propias palabras usadas por los participantes.
	Codificación Axial	Tipo de codificación que hace uso de una categoría como el eje por medio del cual el investigador delinea y especifica las relaciones entre los códigos que se están generando.
	Codificación Selectiva	La focalización del proceso de codificación en aquellos códigos que se relacionen de manera significativa con la categoría central con el fin de dar origen a una teoría parsimoniosa.
	Muestreo teórico	Proceso de muestreo en el que el investigador busca desarrollar propiedades de las categorías que está generando. El investigador busca personas, eventos e información (incluyendo posibles casos negativos) que puedan potencialmente iluminar dichas categorías.
	Comparación constante	Método de análisis que permite la abstracción de los conceptos y teorías desde los datos por medio de la comparación de datos con otros datos, datos con categorías, categorías con categorías y categorías con conceptos. Este proceso debería derivar en una categoría central.

Momento	Técnica	Definición
Validación del análisis	Triangulación	Consiste en la extensión de la investigación por medio del uso de múltiples fuentes de información de distinta procedencia o naturaleza para la realización de un análisis. El proceso de triangulación puede ser de los datos, investigadores, de la teoría y de la metodología.
	Acuerdo entre codificadores	Consiste en la comparación por medio de reuniones de discusión y/o de procedimientos estadísticos de la codificación realizada por distintos investigadores sobre datos cualitativos tales como entrevistas o narraciones.
	Confirmación con participantes (<i>member checking</i>)	Proceso de compartir los resultados con los participantes del estudio con el fin de que incrementen la validez de las interpretaciones o corregir nociones erróneas del investigador.

En resumen, la TF destaca porque, pese a ser una metodología ampliamente usada, presenta un dinamismo respecto de la forma de ser abordada y distintas versiones de esta. En este sentido, la TF ha sido incluso explicada como una forma de pensar y acercarse hacia una respuesta (Morse et al., 2021). Aun cuando esta concepción puede inhibir el planteamiento de un método específico para usar la TF, es evidente que existen ciertos procedimientos y herramientas que los investigadores utilizan comúnmente. Es en el uso de estas técnicas en que se desarrolla la forma de pensar propia de un investigador, por lo tanto, resulta clave explicitarlas para una audiencia poco familiarizada con la TF.

3. METODOLOGÍA

3.1. Selección de artículos

Para el desarrollo del presente estudio, seguimos el procedimiento de revisión sistemática de literatura utilizado por Lim et al. (2022), el cual se sustenta en lineamientos desarrollados en estudios bibliográficos y propuestas metodológicas de revisión sistemática de la literatura (Cooper, 2016; Schaefer & Myers, 2017). Además, el formato de selección de artículos y revisión fue complementado con lineamientos propuestos por el conjunto de lineamientos PRISMA (Moher et al., 2009).

Para la selección de los artículos, realizamos una búsqueda inicial en revistas académicas indexadas en Scopus. La elección de Scopus se debe a

que, recientemente, se ha sugerido que esta base de datos resulta la más apropiada para revisiones de literatura en el área, debido a su extensa cobertura de revistas relevantes a las ciencias sociales (Boateng et al., 2024). Hicimos uso de los siguientes filtros para acotar la búsqueda: en palabras clave, *abstract* y título digitamos *teacher identity* acompañado de *activity theory*. Un filtro adicional de búsqueda que consideramos fue que los artículos hubiesen sido publicados en los últimos diez años (2013-2023).

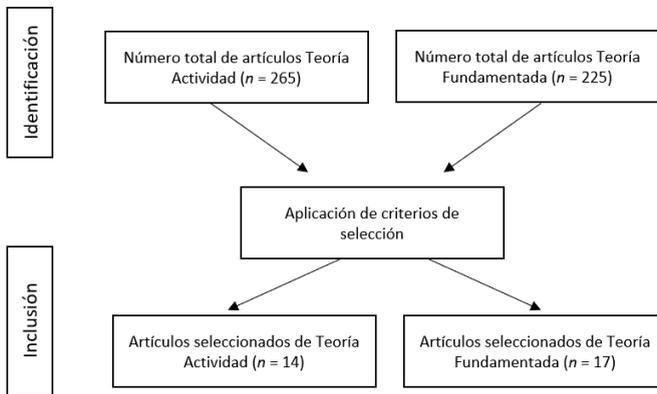
Para la búsqueda de los artículos representativos de la TF, repetimos esta búsqueda reemplazando *activity theory* por *grounded theory*. Una vez descargados los artículos se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión para asegurar que los artículos a analizar fueron los indicados:

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo de tiempo	2013-2023	Años fuera de este rango
Área de conocimiento	Educación	Otras áreas de conocimiento, tales como arqueología, filosofía y comunicaciones.
Naturaleza	Artículo empírico de investigación	Artículo teórico, capítulo de libro y reseña.
Muestra	Explicitada en la metodología	No ser descrita en metodología
Procedimientos	Incluye subsección con detalles de los procedimientos de recolección y análisis de datos.	No incluye información con estos detalles

El proceso resultó en un total de 14 artículos representativos de la TAHC y 17 de la TF. La Figura 4 representa el proceso de selección de los artículos:

Figura 4. Proceso de selección de artículos



Las Tablas 3 y 4 presentan los artículos analizados.

Tabla 3. Artículos TAHC aplicada a ID

Autores y año de publicación	Título de la publicación	Revista
Nguyen y Ngo (2023)	An activity theory perspective on Vietnamese preservice English teachers' identity construction in relation to tensions, emotion and agency	<i>Language Teaching Research</i>
Nazari y Karimpour (2022)	The role of emotion labor in English language teacher identity construction: An activity theory perspective	<i>System</i>
Wang y He (2022)	School EFL Teachers' research identity construction in the Chinese University-School Community	<i>Frontiers in Psychology</i>
Lee, Fanguy, Bligh y Lu (2022)	Adoption of online teaching during the COVID-19 Pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity	<i>Educational Review</i>
Moradkhani y Ebadijalal (2021)	Professional identity development of Iranian EFL teachers: Workplace conflicts and identity fluctuations	<i>Journal of Language, Identity and Education</i>
Chang, Martínez-Roldán y Torres-Guzmán (2020)	Struggling to-be or not-to-be a bilingual teacher: Identity formation in a change laboratory intervention	<i>Methodological Innovations</i>

Autores y año de publicación	Título de la publicación	Revista
Karimi y Mofidi (2019)	L2 teacher identity development: An activity theoretic perspective	<i>System</i>
Elmberger, Björk, Liljedahl, Nieminem y Laksov (2019)	Contradictions in clinical teachers' engagement in educational development an activity theory analysis	<i>Advances in Health Sciences Education</i>
Nguyen y Yang (2018)	Learning to become a teacher in Australia: a study of pre-service teachers' identity development	<i>The Australian Educational Researcher</i>
Nguyen (2018)	Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia	<i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i>
Ruiz Fajardo y Torres-Guzmán (2016)	'Now I see how my students feel': expansive learning in a language awareness workshop	<i>Language Awareness</i>
Abbott (2016)	Embracing digital technologies in classroom practice: The impact of teacher identity	<i>Australian Educational Computing</i>
Kitade (2014)	Second language teachers' identity development through online collaboration with L2 learners	<i>CALICO Journal</i>
He y Lin (2013)	Tensions in school-university partnership and EFL pre-service teacher identity formation: A case in mainland China	<i>Language Learning Journal</i>

Tabla 4. Artículos TF aplicada a ID

Autores y año de publicación	Título de la publicación	Revista
Yüzlu y Dikilitaş (2022)	The impact of translanguaging-driven training on in-service EFL teachers: Complexity theory prism	<i>Linguistics and Education</i>
Narayanan (2022)	Transforming through power: Teachers' identity in schools	<i>Power and Education</i>
Lindqvist, Weurlander, Wernerson y Thornberg (2022)	Emotional responses to challenges of emerging teacher identities in teacher education: student teachers' perspectives on suitability	<i>Journal of Education for Teaching</i>

Autores y año de publicación	Título de la publicación	Revista
Chen y Mensah (2022)	Toward socially just science teaching through professional development: The science teacher identity development and agency of two elementary Teachers of Color	<i>Science Education</i>
Kessler (2021)	Prospective English language teachers' projected identities in personal statements plus experienced teachers' reactions	<i>International Journal of Applied Linguistics</i>
Lourenço (2021)	From caterpillars to butterflies: Exploring pre-service teachers' transformations while navigating global citizenship education	<i>Frontiers in Education</i>
Astaíza-Martínez, Mazorco-Salas y Castillo-Bohórquez (2021)	Teacher-researcher training in higher education: a Systems Thinking Approach	<i>Systemic Practice and Action Research</i>
Babaii, Molana y Nazari (2021)	Contributions of assessment-related critical incidents to language teacher identity development	<i>Innovation in Language Learning and Teaching</i>
Irani, Chalak y Heidari Tabrizi (2020)	Assessing pre-service teachers' professional identity construction in a three-phase teacher education program in Iran	<i>Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education</i>
Safari (2020)	Iranian ELT student teachers' portrayal of their identities as an English language teacher: Drawings speak louder than words	<i>Journal of Language, Identity, and Education</i>
Afshar y Donyaie (2019)	EFL teachers' identity construction through a reflection consciousness-raising interactive workshop	<i>International Journal of Society, Culture and Language</i>
Preston (2019)	"I'd rather beg for forgiveness than ask for permission": Sexuality education teachers' mediated agency and resistance	<i>Teaching and Teacher Education</i>
El Nagdi, Leammukda y Roehrig (2018)	Developing identities of STEM teachers at emerging STEM schools	<i>International Journal of STEM education</i>
Vokatis y Zhang (2016)	The professional identity of three innovative teachers engaging in sustained knowledge building using technology	<i>Frontline Learning Research</i>

Autores y año de publicación	Título de la publicación	Revista
Dugas (2016)	The ineffectiveness of effective management strategies: First-year teachers, behavior management, and identity	<i>Action in Teacher Education</i>
Coward, Hamman, Johnson, Indiatsi y Zhou (2015)	Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity	<i>Teaching Education</i>
Woods, Barksdale, Triplett y Potts (2014)	The teacher in me: Exploring preservice teacher identity through self-portraits	<i>Journal for Multicultural Education</i>

En el anexo del artículo se pueden consultar las referencias completas.

3.2. Análisis de contenido

Para el análisis de contenido, se optó por establecer tres dimensiones a las que se le daría prioridad en el artículo. Estos fueron el objetivo de investigación, los procedimientos de recolección de datos y los procedimientos de análisis de datos.

- a) Objetivos de investigación: Enunciado que indica explícitamente las metas que el investigador tiene para su estudio (Creswell, 2012).
- b) Procedimientos de recolección de datos: Se buscó identificar aspectos tales como la contextualización del estudio, características de la muestra y las técnicas utilizadas para recolectar datos (p.ej. entrevistas, memos, etc.).
- c) Procedimientos de análisis de datos: Se buscó identificar el marco de análisis utilizado para revisar los datos recolectados. Además, se intentó establecer las estrategias utilizadas para la codificación de los datos cualitativos y de verificación de su confiabilidad.

El análisis se focalizó en la sección de metodología de los artículos científicos. Por lo tanto, estas secciones fueron copiadas y tabuladas según los criterios de análisis levantados a priori. Solo en aquellos casos donde no se encontró información en la sección de metodología, se suplementó el análisis revisando la sección de introducción, debido a que el objetivo de investigación a veces se suele declarar en esta sección en vez de en la metodología (González Arias, 2011).

Para resguardar la validez de los hallazgos, el equipo de investigación examinó de forma separada cada artículo empleando una ficha para el análisis que incluía el nombre de los artículos, y tres columnas donde los investigadores debían vaciar la información encontrada. Reuniones periódicas fueron establecidas para comparar y discutir los análisis, siguiendo las recomendaciones para velar por el acuerdo intercodificador (Cofie et al., 2022). Finalmente, se generaron acuerdos como grupo sobre el análisis de cada componente para cada uno de los artículos.

4. RESULTADOS

4.1. Metodología e implementación de la TAHC

Respecto de los objetivos de investigación, el verbo ampliamente más utilizado para la redacción es “explorar” y, en segundo lugar, “identificar”; el primero acompañado por “la identidad” y el segundo por “contradicciones”. El identificar contradicciones es claramente coherente con la TAHC, debido a que las contradicciones son una parte esencial para el crecimiento y desarrollo de la actividad humana, según Engeström (2015). Desde el objetivo de investigación, se puede notar un amplio interés en perseguir los lineamientos de la tercera generación de TAHC (p.ej. Elmberger et al., 2019; Lee et al., 2022; Nguyen & Ngo, 2023; Nguyen & Yang, 2018; Wang & He, 2022) aun cuando todavía existe un apego teórico y metodológico a la segunda generación en algunos de los estudios (p.ej. Abbott, 2016; Kitade, 2014).

En cuanto a los sujetos investigados, estos son docentes en ejercicio y docentes en formación. Algo que llama la atención del análisis de los artículos de investigación es la variabilidad en los tamaños de muestra, los cuales van desde un participante hasta 21. Varios de los estudios con muestras pequeñas tienden a ser parte de un estudio mayor; no obstante, estos entregan resultados claramente relevantes considerando la indexación de las revistas en las que son publicados. En el caso de muestras pequeñas, la contextualización suele realizarse a nivel de sujetos mientras que, con muestras grandes, se opta por una contextualización general de la situación en la que el estudio ocurre. Con respecto a los instrumentos de recopilación de datos más utilizados, se encuentran las entrevistas semiestructuradas, usualmente diseñadas tomando en cuenta los componentes de un sistema de actividad (p.ej. Elmberger et al., 2019) o sobre la base de propósitos específicos del estudio (p.ej. Abbott, 2016). Además, las entrevistas suelen ser complementadas con otro tipo de técnicas e instrumentos tales como los marcos narrativos (p. ej. Nguyen & Ngo, 2023;

Wang & He, 2022), análisis de documentos (p.ej. Lee et al., 2022), las notas de campo del investigador (p. ej. Kitade, 2014; Lee et al., 2022), la observación participante y no participante (p. ej. He & Lin, 2013; Karimi & Mofidi, 2019), los diarios de reflexión (p. ej. Chang et al., 2020), páginas personales de los participantes (p. ej. Karimi & Mofidi, 2019) y los grupos focales (p. ej. Elmberger et al., 2019).

En cuanto a los análisis de datos, en primer lugar, se ha detectado que los investigadores tienden a recurrir a los componentes de la TAHC para codificar los datos de manera deductiva. De forma complementaria se hace un análisis inductivo que busca capturar temas que escapan a los elementos del sistema de actividad o que son más específicos a los objetivos del estudio, tales como contradicciones y tensiones que los docentes experimentan durante su ejercicio profesional (p.ej. Lee et al., 2022; Nguyen & Ngo, 2023; Nguyen & Yang, 2018). No obstante, vale la pena señalar que existen otros enfoques para la codificación. Por ejemplo, el estudio de He y Lin (2013) hizo uso de técnicas de la TF para levantar códigos que permitiesen la aplicación de la TAHC, demostrando un uso complementario de ambas metodologías. Otros estudios siguieron un enfoque puramente inductivo para la generación de los códigos sin ser estos regulados por los elementos de la TAHC, como lo fue el caso de Abbott (2016).

Para la validación del análisis se han detectado cuatro estrategias: (1) la triangulación, (2) el reconocimiento de la posicionalidad del investigador, (3) la discusión entre codificadores para alcanzar acuerdos y (4) la confirmación con participantes (*member checking*). Respecto de la triangulación, esta es principalmente aplicada en cuanto a las fuentes que se emplean. Por lo tanto, esto implica que el estudio emplea al menos tres fuentes distintas de información desde las cuales se realicen inferencias y conclusiones. El reconocimiento de la posicionalidad se entiende como el proceso mediante el cual el investigador transparenta su relación con los participantes y su rol en la investigación, lo que permite incrementar la transparencia en el estudio y, por lo tanto, la credibilidad del análisis. La discusión entre codificadores, una vez que se ha codificado un porcentaje de los datos, es una estrategia de uso común para validar la codificación y funciona como una barrera a superar para continuar el análisis. Los investigadores de los estudios empíricos aquí analizados solo mencionan esta técnica de modo general y no ahondan con respecto a cómo es empleada en términos numéricos que se puedan referir a la cantidad de datos que revisa cada codificador o el grado de acuerdo que alcanzan. Por último, la técnica de confirmación con los participantes se lleva a cabo entregando las transcripciones de las entrevistas con los participantes para que confirmen su

veracidad o compartiendo los resultados preliminares del estudio para confirmar la validez de las conclusiones generadas.

Desde la TAHC, los hallazgos a los cuales derivan la codificación parecen tener una relación cercana con el tamaño de la muestra. En los estudios que cuentan con muestras pequeñas, se ofrecen sistemas de actividad para cada participante, los cuales describen la manera en la cual dicho sujeto, específicamente, interactúa con su comunidad, hace uso de herramientas y navega en las reglas de la comunidad, entre otras (p. ej. Nguyen & Ngo, 2023; Wang & He, 2022). Posteriormente, estos sistemas de actividad se comparan o analizan según los temas identificados o las preguntas de investigación. Por otra parte, los estudios que poseen una muestra más grande presentan una experiencia común resumida por medio de un sistema de actividad representativo (p. ej. Elmberger et al., 2019; Lee et al., 2022), el cual se analiza sobre la base de los objetivos de investigación y/o códigos identificados.

4.2. Metodología e implementación de la TF

La TF se usa principalmente para estudios con un alcance exploratorio o descriptivo. “Explorar”, “examinar” y “comprender” emergen como los verbos preferidos para presentar el objetivo de la investigación. Aun cuando se recomienda explicitar con claridad la versión de TF que se busca emplear en un estudio (Morse et al., 2021), se ha detectado que esto ocurre en raras ocasiones. Esto sucede en los estudios más recientes que suelen declararse suscriptores de una TF constructivista (p. ej. Astaiza-Martínez et al., 2021; Chen & Mensah, 2022; Lindqvist et al., 2022). En la mayoría de los estudios, la versión de la TF alude a textos clásicos sin necesariamente declarar si persiguen una versión particular de TF (p. ej. Afshar & Donyaie, 2019; Coward et al., 2015; Safari, 2020).

Asimismo, se ha identificado una alta variabilidad con respecto a los tamaños. El número de participantes va de dos a 51. Estos estudios se pueden dividir de forma equitativa en dos poblaciones muestrales: profesores en ejercicio y profesores en formación. Por último, la muestra de la TF se suele caracterizar por provenir de estudios más grandes. Por lo tanto, se puede concluir que estudios de TF centrados en ID son estratégicos, en el sentido de que pueden ser publicados y compartidos a nivel preliminar mientras se continúa completando el estudio.

Las técnicas de recogida de datos son increíblemente diversas en estudios de la TF. En el análisis se han podido identificar: entrevistas según propósitos de investigación (p. ej. Afshar & Donyaie, 2019; Chen & Mensah, 2022; Coward

et al., 2015; Narayanan, 2022; Preston, 2019; Vokatis & Zhang, 2016), entrevistas basadas en teorías (p.ej. Yüzlu & Dikilitas, 2022), entrevistas cognitivas (Babaii et al., 2021), grupos focales (p. ej. Afshar & Donyaie, 2019; Coward et al., 2015; Irani et al., 2020; Lindqvist et al., 2022; Narayanan, 2022), observación (p. ej. Coward et al., 2015; Narayanan, 2022; Vokatis & Zhang, 2016; Yüzlu & Dikilitas, 2022), notas de campo (p. ej. Chen & Mensah, 2022), encuestas (p. ej. Chen & Mensah, 2022; Coward et al., 2015), memos (p. ej. Chen & Mensah, 2022; Preston, 2019; Vokatis & Zhang, 2016), protocolo de pensamiento en voz alta (Kessler, 2021), producción de documentos por participantes (por ej. Irani et al., 2020; Kessler, 2021, Lourenço, 2021; Vokatis & Zhang, 2016), marcos narrativos (p. ej. Babaii et al., 2021; Dugas, 2016), uso de dibujos (metodología visual) (por ej. Lourenço, 2021; Safari, 2020; Woods et al., 2014). En cuanto a las técnicas de codificación para el análisis de datos, el patrón más repetido es el clásico de tres pasos iterativos acompañados de la comparación constante. Estos son la codificación abierta, axial y selectiva (p. ej. Afshar & Donyaie, 2019; Coward et al., 2015; Irani et al., 2020). Otras secuencias de técnicas de codificación mencionadas son la inicial, focalizada y teórica (p. ej. Lindqvist et al., 2022); codificación inicial en vivo, códigos de proceso, ciclos de codificación inicial y focalizada (p. ej. Chen & Mensah, 2022), la codificación abierta, axial, selectiva y teórica (p. ej. Astaíza-Martínez et al., 2021) y la codificación inicial, secundaria y selectiva (p.ej. Preston, 2019). Como se puede apreciar, existe una amplia gama de mezclas de técnicas de codificación en los estudios analizados.

Para la validez y credibilidad del estudio, los investigadores mencionan cinco técnicas. En primer lugar se encuentra la confirmación con participantes (*member-checking*) (p. ej. Chen & Mensah, 2022; Coward et al., 2015; Yüzlu & Dikilitas, 2022), la cual es utilizada de forma variada como, por ejemplo, para confirmar la validez de notas de campo o de interpretaciones preliminares. Un segundo procedimiento, y el más común, es el de la triangulación de fuentes de información (p. ej. Afshar & Donyaie, 2019; Astaíza-Martínez et al., 2021; Chen & Mensah, 2022; Coward et al., 2015; Irani et al., 2020; Kessler, 2021). Casi todos los estudios analizados indican explícitamente el uso de esta técnica para velar por la validez del estudio. Una tercera técnica es la discusión de las categorías entre dos o más expertos (*peer debriefing*) (p. ej. Coward et al., 2015; Irani et al., 2020; Vokatis & Zhang, 2016), la cual permite clarificar un libro de códigos de forma temprana para poder seguir realizando la codificación durante el estudio de forma más ágil y efectiva. En cuarto lugar, se destaca el reconocimiento del posicionamiento del investigador (p. ej. Chen & Mensah, 2022; Yüzlu & Dikilitas, 2022). Este es un

aspecto que ha ganado relevancia en los estudios cualitativos, debido a que la mirada y posición del investigador en sí misma influenciar la manera en la que se desarrolla el estudio. Por último, Irani et al. (2020) mencionan el piloteo de las preguntas de la entrevista con un grupo similar al del estudio. Llama la atención que, pese al amplio uso de la entrevista, solo uno de los estudios mencione el piloteo de dicho instrumento. Claramente existe una tendencia hacia validar las interpretaciones de los análisis más que de los instrumentos utilizados. En los procedimientos señalados se opta por evitar expresar grados de acuerdo de forma numérica, probablemente siguiendo la noción de que la naturaleza de los desacuerdos entre codificadores o investigadores es más importante que su formulación numérica (Barbour, 2001). Los resultados de los análisis culminan en la identificación y/o construcción de categorías que permiten explicar los fenómenos estudiados.

Finalmente, luego de la revisión de los artículos, hemos podido establecer patrones para la implementación de cada una de estas propuestas, los cuales presentamos en la Tabla 5.

Tabla 5. *Patrones en la implementación de la TAHC y la TF*

Crterios	TAHC	TF
Objetivos de investigación	Uso de verbos “explorar” o “identificar” en los objetivos de investigación.	Uso de verbos “examinar”, “explorar” y “comprender”.
Versión implementada de la propuesta	Preponderancia de la tercera generación de la TAHC.	Pocos estudios declaran una versión de TF de forma clara, la cual es generalmente constructivista.
Tamaños muestrales	Existe variación de entre 1 y 21 participantes. Los artículos con tamaños pequeños de muestra se comentan como partes de un estudio mayor en proceso.	Existe variación de entre 2 y 51 participantes. Los artículos con tamaños pequeños de muestra se comentan como partes de un estudio mayor en proceso.
Técnicas de validación	Validación del análisis por medio de la triangulación, explicitación de la posicionalidad del investigador, discusión entre codificadores y corroboración de participantes de las transcripciones y/o análisis sin uso de estadísticos para ello.	La validez se asegura mediante técnicas tales como la confirmación de participantes, la triangulación de fuentes, la discusión entre codificadores, el reconocimiento de la posición del investigador y, en uno de los estudios, el pilotaje de las preguntas de la entrevista.

Crterios	TAHC	TF
Instrumentos de recolección de datos	Frecuencia en el uso de entrevistas semiestructuradas, notas de campo, observación, grupos focales, diarios de reflexión, marcos narrativos y análisis de documentos.	Existe preferencia por el uso de la entrevista como el principal instrumento de recogida de datos. No obstante, hay una gran diversidad respecto de los instrumentos utilizados para complementarla.
Técnicas para el proceso de análisis de datos	Uso de los elementos de la TAHC para (a) guiar el diseño de las preguntas de entrevistas, (b) aplicar como protocolo deductivo a la codificación, (c) analizar contradicciones y tensiones en los datos cualitativos recolectados y (d) presentar resultados a nivel individual o colectiva.	Las técnicas de codificación son variadas, pero rigurosas. Los artículos de TF presentan claramente sus procedimientos de codificación siendo el preferido la secuencia clásica de codificación abierta, axial y selectiva. Estos procesos son acompañados por la comparación constante.

La Tabla 5 muestra una caracterización de la TAHC y de la TF a la luz de diversos criterios de análisis en los que se subdividen las tres dimensiones de análisis.

5. DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que tanto la TAHC como la TF resultan metodologías pertinentes para el análisis de la ID, debido a su capacidad de capturar la complejidad y las dinámicas de la ID. Por su parte, la TAHC permite explorar e identificar contradicciones dentro de los sistemas de actividad de los docentes, un enfoque consistente con la teoría de Engeström (2015), donde las contradicciones son esenciales para el desarrollo. Los estudios revisados muestran que la tercera generación de la TAHC es predominante, aunque aún se observa un apego a la segunda generación en algunos casos. La tendencia hacia estudios de tercera generación es importante, ya que estos permiten examinar las formas en las cuales distintos sistemas de actividad se vinculan unos con otros (Engeström & Sannino, 2021), ofreciendo claridad con respecto a cómo dimensiones socioemocionales de la construcción dinámica de la identidad docente se ven impactadas por diversos entornos y perspectivas (Darwins & Warmington, 2007; Nguyen & Ngo, 2023). Por otro lado, la TF, utilizada principalmente en estudios exploratorios o descriptivos, muestra una tendencia hacia versiones constructivistas en estudios recientes, destacando su flexibilidad y capacidad de adaptación a distintos contextos (Morse et al., 2021).

Dicha flexibilidad conlleva el uso de una mayor diversidad de instrumentos de recolección de datos que los empleados en la TAHC.

La revisión de la literatura realizada no solo entrega un mayor entendimiento de las prácticas metodológicas empleadas en estas propuestas, sino que también brinda posibles puntos de encuentro los cuales nos hacen pensar que existen posibilidades de que estas dos teorías sean utilizadas de forma complementaria. Por parte de la TAHC, es posible que su foco en identificar y examinar contradicciones y tensiones dentro de sistemas de actividad sea una mirada que complemente de forma adecuada cómo la TF aborda la construcción de teorías desde datos empíricos. Por su parte, un aspecto de la TF que puede incorporarse en las investigaciones con TAHC es su especificidad en técnicas de codificación. La aplicación de etapas de codificación, tales como la codificación inicial y selectiva, podrían ser empleadas de forma complementaria a los análisis cualitativos y las técnicas de codificación que se emplean desde la TAHC. Finalmente, creemos que ambas propuestas metodológicas podrían ser empleadas de forma secuencial, comenzando con la TF para levantar dimensiones pertinentes al contexto estudiado relacionado con la ID y, luego, se podría aplicar la TAHC para mapear en mayor profundidad la forma en que se dan las interacciones e identificar posibles contradicciones de las experiencias humanas que están siendo estudiadas. Las posibilidades de esta combinación han sido esbozadas en artículos teóricos (Seaman, 2008); no obstante, pocos estudios empíricos han abordado el análisis de la identidad docente combinando ambos (ver p. ej. He & Lin, 2013 o Sato & Cárcamo, 2024). La presente revisión abre puertas para que los investigadores interesados en la ID intenten combinar de forma armoniosa y juiciosa ambas propuestas.

Como una de las utilidades del estudio, esperábamos que los hallazgos proporcionaran orientaciones para los investigadores noveles interesados en el estudio de la ID. Los resultados del estudio efectivamente permiten que los investigadores jóvenes naveguen la investigación de la ID por medio de alguna de estas dos metodologías con parámetros claros respecto del valor que estas tienen según el objetivo de investigación que se plantee, los tamaños muestrales que son aceptables, y los procedimientos que se pueden emplear para la recogida y análisis de datos. La variabilidad metodológica observada en la implementación de ambas teorías refleja la adaptabilidad que estas tienen para utilizarse en estudios tanto con pocos sujetos como en casos con números más grandes.

Aun cuando para la implementación de métodos cualitativos es importante el desarrollo de la conciencia epistemológica y ontológica que subyace el método (Morse et al., 2021), también es importante entender su componente práctico. Conocer los aspectos clave de la implementación de ambas

propuestas abre caminos para el estudio de la ID, en dimensiones tales como el desarrollo de identidad, las instancias de conflicto, el rol de las múltiples voces que coconstruyen la identidad y la importancia del contexto (Karimi & Modifi, 2019).

6. CONCLUSIONES

La presente investigación buscó estudiar la forma en la cual se ha aplicado la TAHC y la TF para detectar patrones metodológicos que los investigadores nóveles debiesen conocer antes de adentrarse en el estudio de la ID desde un paradigma cualitativo. Mediante una revisión sistemática de estudios empíricos que han hecho uso de la TAHC y de la TF, se ha podido delinear algunas características claras que definen este tipo de estudios y algunas particularidades algo más difusas donde parece existir menos rigurosidad en el empleo de estas propuestas metodológicas.

Entre las limitaciones del estudio se puede señalar que existe una baja representatividad de estudios publicados en 2023, debido a que esta investigación se hizo en la primera mitad del año y, por tanto, no incluye estudios que pudiesen haber sido publicados luego de esta fecha. Sin embargo, al ser una revisión que se extiende a estudios que han sido realizados en los últimos años, es probable que las conclusiones que emergen de esta revisión sean aplicables a los artículos por publicar.

Para futuras investigaciones, se aconseja seguir profundizando en la forma en la cual efectivamente se implementan propuestas metodológicas de investigación, tal como se ha buscado hacer en el presente estudio, ya que los libros de metodología de la investigación son referencias que permiten abrir caminos al investigador. Sin embargo, son los estudios empíricos publicados los que nos pueden demostrar los procedimientos concretos a seguir y a reportar que permiten que la investigación que se realice esté al estándar que la comunidad científica espera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbour, R. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322, 1115-1117. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Barkhuizen, G. (2017). Language Teacher Identity Research: An Introduction. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (pp. 1-11). Routledge.

- Blin, F. & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50(2), 475-490. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.017>
- Boateng, S., Penu, O., Boateng, R., Budu, J., Marfo, J., & Asamoah, P. (2024). Educational technologies and elementary level education -- A bibliographic review of Scopus indexed journal articles. *Heilyon*, 10(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28101>
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Cofie, N., Braund, H., & Dalgarno, N. (2022). Eight ways to get a grip on intercoder reliability using qualitative-based measures. *Cancer Medical Education Journal*, 13(2), 73-76.
- Cooper, H. (2016). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Flick, U. (2018). *Doing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Gonzalez Arias, C. (2011). La formulación de los objetivos en artículos de investigación científica en cuatro disciplinas: historia, lingüística, literatura y biología. *Ling. (dis)curso*, 11(2), 401-429. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322011000200010>

- Güngör, F. (2017). The tensions between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *Profile*, 19(1), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55110>
- Levitt, H. (2021). *Essentials of Critical-Constructivist Grounded Theory Research*. American Psychological Association.
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of the literature. *Linguistics and Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: The PRISMA statement. *BMJ*. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Morse, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A., Corbin, J., Porr, C. J., & Stern, P. (2021). *Developing grounded theory: The second generation revisited* (2nd ed). Routledge.
- Nelson, C. (2017). Identity Dilemmas and Research Agendas. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (pp. 234-239). Routledge.
- Nguyen, M. & Ngo, X. (2023). An activity theory perspective on Vietnamese preservice English teachers' identity construction in relation to tensions, emotion and agency. *Language Teaching Research* 0(00), 1-21. <https://doi.org/10.1177/13621688221151046>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Pishghadam, R., Golzar, J., & Abdullah Miri, M. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876395>
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre y K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Ensuring questions in changing contexts* (pp. 732-755). Routledge.
- Sato, M., & Carcamo, B. (2024). Be(coming) an educational researcher in the Global South (and beyond): A focus on the research-practice relationship. *Educational Researcher*, 1-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X241231548>

- Schaefer, H. R. & Myers, J. L. (2017). Guidelines for performing systematic reviews in the development of toxicity factors. *Regulatory Toxicology and Pharmacology*, 91, 124-141. <https://doi.org/10.1016/j.yrtph.2017.10.008>.
- Seaman, J. (2008). Adopting a Grounded Theory Approach to Cultural-Historical Research: Conflicting Methodologies or Complementary Methods? *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 1-17.
- Slay, H. S. & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>
- Stern, P. N. (1994). Eroding grounded theory. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 212-223). Sage.
- Taylor, L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Vanegas Ortega, C. & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Anexo. Referencias de artículos analizados en la revisión

Artículos Teoría de la Actividad Histórico Cultural

- Abbott, R. (2016). Embracing digital technologies in classroom practice: The impact of teacher identity. *Australian Educational Computing*, 31(2), 1-26.
- Chang, S., Martínez-Roldán, & Torres-Guzmán, M. (2020). Struggling *to-be* or *not-to-be* a bilingual teacher: Identity formation in a Change Laboratory intervention. *Methodological Innovations*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/2059799120921696>
- Elmberger, A., Björck, E., Liljedahl, M., Nieminen, J., & Laksov, K. (2019). Contradictions in clinical teachers' engagement in educational development: an activity theory analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 125-140. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9853-y>
- He, P., & Lin, A. (2013). Tensions in school-university partnership and EFL pre-service teacher identity formation: a case in mainland China. *The Language Learning Journal*, 41(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.790134>
- Karimi, M., & Mofidi, M. (2019). L2 teacher identity development: An activity theoretic perspective. *System*, 81, 122-134. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.006>
- Kitade, K. (2014). Second language teachers' identity development through online collaboration with L2 learners. *Calico Journal*, 31(1), 57-77.
- Lee, K., Fanguy, M., Bligh, B., & Lu, X. (2022). Adoption of online teaching during the COVID-19 pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review*, 74(3), 460-483. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978401>
- Moradkhani, S., & Ebadijalal, M. (2021). Professional Identity Development of Iranian EFL Teachers: Workplace Conflicts and Identity Fluctuations. *Journal of Language, Identity, & Education*, 23(2), 256-270.
- Nazari, M., & Karimpour, S. (2022). The role of emotion labor in English language teacher identity construction: An activity theory perspective. *System*, 107, 102811.
- Nguyen, H., & Yang, H. (2018). Learning to become a teacher in Australia: a study of pre-service teachers' identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45, 625-645. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0276-9>

- Nguyen, M. (2018). Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(5), 625-645. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1295132>
- Nguyen, M., & Ngo, X. (2023). An activity theory perspective on Vietnamese preservice English teachers' identity construction in relation to tensions, emotion and agency. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221151046>
- Ruiz Fajardo, G., & Torres-Guzmán, M. (2016). 'Now I see how my students feel': expansive learning in a language awareness workshop. *Language Awareness*, 25(3), 222-240. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1179745>
- Wang, X., & He, Y. (2022). School EFL teachers' research identity construction in the Chinese university-school university. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897425>

Artículos Teoría Fundamentada

- Afshar, H., & Donyaie, S. (2019). EFL teachers' identity construction through a reflection consciousness-raising interactive workshop. *International Journal of Society, Culture & Language*, 7(2), 80-93.
- Astaíza-Martínez, A. F., Mazorco-Salas, J. E., & Castillo-Bohórques, M. (2021). Teacher-researcher training in higher education: a systems thinking approach. *Systemic Practice and Action Research*, 34, 187-201.
- Babaii, E., Molana, K., & Nazari, M. (2020). Contributions of assessment-related critical incidents to language teacher identity development. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 15(5), 442-457. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1824234>
- Chen, J., & Mensah, F. (2022). Toward socially just science teaching through professional development: The science teacher identity development and agency of two elementary teachers of color. *Science Teacher Education*, 106(2), 385-411. <https://doi.org/10.1002/sce.21699>
- Coward, F., Hamman, D., Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J., & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education*, 26(2), 196-221. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996741>
- Dugas, D. (2016). The ineffectiveness of "Effective" management strategies: First-year teachers, behavior management, and identity. *Action in Teacher Education*, 38(1), 18-33.
- El Nagdi, M., Leammukda, F., & Roehrig, G. (2016). Developing identities of STEM teachers at emerging STEM schools. *International Journal of STEM Education*, 5(36). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0136-1>

- Kessler, M. (2021). Prospective English language teachers' projected identities in personal statements plus experienced teachers' reactions. *International Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 76-93. <https://doi.org/10.1111/ijal.12381>
- Irani, F. H., Chalak, A., & Tabrizi, H. H. (2020). Assessing pre-service teachers' professional identity construction in a three-phase teacher education program in Iran. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(19). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00100-3>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2022). Emotional responses to challenges to emerging teacher identities in teacher education: student teachers' perspectives on suitability. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152982>
- Lourenço, M. (2021). From caterpillars to butterflies: Exploring pre-service teachers' transformations while navigating global citizenship education. *Frontiers in Education*, 6, 651259. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.651259>
- Narayanan, M. (2022). Transforming through power: Teacher identity in schools. *Power and Education*, 14(2), 128-139. <https://doi.org/10.1177/17577438221080261>
- Preston, M. (2019). "I'd rather beg for forgiveness than ask for permission": Sex education teachers' mediated agency and resistance. *Teaching and Teacher Education*, 77, 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.017>
- Safari, P. (2020). Iranian ELT student teachers' portrayal of their identities as an English language teacher: Drawings speak louder than words. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1650279>
- Vokatis, B., & Zhang, J. (2016). The professional identity of three innovative teachers engaging in sustained knowledge building using technology. *Frontline Learning Research*, 4(1), 58-77. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i1.223>
- Yüzlü, M., & Dikilitas, K. (2022). The impact of translanguaging-driven training on in-service EFL teachers: Complexity theory prism. *Linguistics and Education*, 71, 101080. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101080>
- Woods, D., Barksdale, M. A., Triplett, C., & Potts, A. (2014). The teacher in me: Exploring preservice teacher identity through self-portraits. *Journal for Multicultural Education*, 8(2), 112-136. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2014-0003>

Cómo citar este artículo: Cárcamo, B. (2024). Teoría de la actividad histórico-cultural y teoría fundamentada como metodologías para investigar la identidad docente: una revisión sistemática. *Educación XXXIII*(65), 51-80. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.A003>

Primera publicación: 26 de agosto de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.