

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESORES DE LENGUA INGLESA

Una mirada a la formación de su identidad profesional

NELLY PAULINA TREJO GUZMÁN / ALBERTO MORA VÁZQUEZ

Resumen:

Este estudio presenta la trayectoria profesional de dos profesoras de lengua inglesa, adscritas a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, mediante el uso de narrativas autobiográficas. En particular, el artículo examina el impacto que el contexto social y educativo tiene en la formación de la agencia e identidad profesional de las participantes. El trabajo concluye resaltando la importancia de entender la naturaleza de la agencia que cada profesor posee para el ejercicio de la práctica pedagógica y un desarrollo docente congruente. También destaca las bondades de la autobiografía como estrategia metodológica ya que permite desarrollar una mejor comprensión de la forma en que se construyen y reconstruyen las identidades profesionales de las profesoras; en tanto a las participantes les posibilita establecer una relación más activa y reflexiva con sus experiencias pasadas y presentes.

Abstract:

This study uses autobiographical narratives to present the professional trajectory of two English language teachers employed by Universidad Autónoma de Tamaulipas. In particular, the article examines the impact of the social and educational context on the formation of the participants' agency and professional identity. The paper concludes by highlighting the importance of understanding the nature of each teacher's agency for helping them enhance their pedagogical practice and achieve congruent professional development. The advantages of autobiography as a methodological strategy that allows for an improved understanding of the ways in which teachers' professional identities are constructed and reconstructed are also emphasized. Similarly, the study stresses the argument that autobiographies enable teachers to establish a more active and reflexive relationship with their past and present experiences.

Palabras clave: autobiografías, profesores, identidad profesional, desarrollo profesional, México.

Keywords: autobiographies, professors, professional identity, professional development, Mexico.

Nelly Paulina Trejo Guzmán y Alberto Mora Vázquez son profesores-investigadores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Centro Universitario Adolfo López Mateos, 87149, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. CE: ntrejo@uat.edu.mx y amora@uat.edu.mx

Introducción

Las autobiografías se han constituido, en las dos últimas décadas, como una estrategia metodológica de gran ayuda para el entendimiento de aspectos relacionados con la vida profesional de los profesores. El creciente uso de las narrativas autobiográficas se sustenta en la idea de que esta estrategia permite acceder a un mayor entendimiento de aspectos de la vida tales como sus concepciones del mundo, las acciones que emprenden, las decisiones que toman, las conclusiones a las que llegan y los juicios que hacen (Scarino, 2013). En el campo de la enseñanza de la lengua inglesa los investigadores también han recurrido a esta estrategia para recuperar distintos aspectos de la formación y desarrollo profesional (DP) de los profesores. Por ejemplo, Nunan y Choi (2010) presentan las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras de un grupo de destacados académicos en el área con el propósito de generar relaciones de poder más equitativas entre académicos en formación y académicos consolidados.

Por su parte, Harbon y Moloney (2013) destacan cómo las narrativas autobiográficas de 18 profesores australianos impactan en la construcción de sus prácticas pedagógicas. La característica distintiva de estos trabajos es la incorporación de aspectos culturales pero, sobre todo, de identidad, como unidades de análisis de los procesos de formación y desarrollo profesional docente. El presente trabajo busca contribuir al entendimiento del proceso de construcción de la identidad profesional de los profesores de lenguas. Para lograrlo, el estudio presenta las narrativas autobiográficas de la trayectoria de dos profesoras de inglés pertenecientes al Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada (CELLAP) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

Marco teórico

Los fundamentos teóricos que se han adoptado para guiar el presente trabajo son la identidad, la agencia y la cultura de desarrollo profesional en la que los profesores se encuentran inmersos; nuestro argumento se sustenta en la idea de que estos tres elementos se encuentran interrelacionados y tienen un fuerte impacto en los docentes.

Identidad

La literatura reciente sobre formación de profesores de lenguas sugiere que la mayoría de los países hispanoparlantes continúan enfocando sus esfuerzos en enseñar habilidades técnicas sin tomar en consideración aspectos como

el impacto que tiene la identidad de los profesores en el éxito o fracaso tanto de instituciones como de programas de desarrollo profesional (Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana MEIRCA, 2011; Pérez de Obanos Romero, 2010).

Sin embargo, el incremento de la investigación en el aula ha generado una concientización creciente de la importancia del rol que desempeña la identidad de los profesores en las prácticas pedagógicas. Los investigadores se han percatado que todas las decisiones que toman los profesores, tanto dentro como fuera del aula, no son solamente producto de los métodos de enseñanza aprendidos en los programas de capacitación docente. Por lo tanto, el profesor se convierte en una unidad central de análisis, y lo que empezó como una línea de investigación sobre las creencias de los profesores acerca del aprendizaje, la enseñanza y su profesión, se ha transformado en investigaciones sobre aspectos de identidad más complejos que tienen un impacto profundo en la vida de las instituciones educativas y los salones de clase (Monroy Segundo, 2013; Navarrete Cazales, 2008; Varghese *et al.*, 2005).

La identidad ha sido conceptualizada de diferentes maneras en la literatura filosófica. Existen perspectivas tradicionalistas que la conciben como una característica de las personas que se desarrolla de manera natural durante el transcurso de la vida (Currie, 1998). Dichas perspectivas perciben a la identidad como un rasgo personal que es fijo y, por lo tanto, no es susceptible de ser modificada ni por la persona misma ni por el contexto en el que ésta se desenvuelve.

Por otra parte, existen también posturas alternas que cuestionan el argumento anterior ya que consideran la identidad como un proceso de identificación en el cual un ser se crea y se recrea a través de sus acciones (Widdicombe, 1998). Dichas posturas constituyen la guía de esta investigación y se complementa con ideas como las de Branda y Porta (2012) quienes la conciben como un proceso que resulta de las interacciones con otros y en construcción permanente. Bajo esta perspectiva, como lo señalan autores como Ricoeur (1996) y Zembylas (2003), la identidad se pone de manifiesto mediante el discurso, por lo que la narrativa autobiográfica se convierte en un vehículo apropiado para su exploración y análisis.

Agencia

El concepto de *agencia* está íntimamente relacionado con esta concepción de identidad ya que constituye un elemento inherente del ser en constan-

te construcción y reconstrucción. Biesta y colaboradores definen agencia como “la habilidad de ejercer control sobre nuestra vida” (2011:6). Estos autores sostienen que la vida moderna requiere que respondamos con mayor agencia hoy en día a diferencia de lo que se requería hace algunas décadas. Esta situación es evidente en la naturaleza tan cambiante de las instituciones educativas, lo cual a su vez influye en muchas de las necesidades de desarrollo profesional. Es por esto que el entendimiento de la forma en que los profesores se adaptan a estos cambios y cómo impactan en su identidad se vuelve esencial.

Identificamos tres elementos del trabajo de Biesta *et al.* (2011) que consideramos centrales para el entendimiento del DP.

- 1) El primero es el argumento de que la agencia está compuesta por tres dimensiones, lo cual incluye influencias del pasado, orientaciones hacia el futuro y la relación con el presente.
- 2) El segundo elemento es su explicación de que la agencia es un constructo que posee una naturaleza ecológica, no individual ni medible, que depende del contexto en el cual la persona se desenvuelve. Dicho argumento sugiere que una persona puede manifestar un mayor grado de agencia en casa o en la escuela, pero puede no ser éste el caso cuando se trata de decisiones sobre DP.
- 3) Finalmente, el tercer elemento sostiene que la agencia puede ser modificada, es decir, la persona puede aprender a responder con mayor o menor grado de agencia, en relación con decisiones sobre su desarrollo profesional.

Enfoques de desarrollo profesional

La revisión de la literatura arroja que el fomento al DP de los docentes se ha llevado a cabo bajo tres modelos o enfoques distintos: el individualista, el institucional y el centrado en el profesor. Aunque estos enfoques comparten algunas de sus características, la forma en la que se ponen en marcha y el grado de consideración del rol de la identidad profesional de los profesores son distintos.

El enfoque individualista

Percibe al profesor como la única persona responsable de su DP (Craft, 2000). La mayor ventaja de adoptar este enfoque es que está íntimamente

vinculado con el desarrollo personal y, por lo tanto, es enteramente satisfactorio para aquellos que están comprometidos con la profesión de la enseñanza de lenguas extranjeras (Edge, 2002). Sin embargo, algunas de las limitaciones de este enfoque son el percibir a los profesores como entidades aisladas, y no como parte de instituciones educativas y de la sociedad en general (Fullan y Hargreaves, 1992). Asimismo, algunos docentes pueden desarrollar sentimientos de desempoderamiento debido a la falta de colaboración con sus colegas. Finalmente, este enfoque ignora aspectos de la identidad, incluyendo sus identidades profesionales.

Enfoque institucional

Dentro de este enfoque, las autoridades tales como ministerios de educación, distritos escolares o escuelas ponen a disposición de los profesores aquellas actividades de DP que consideran apropiadas para que mejoren su práctica docente. Bajo esta perspectiva, se cree que la ventaja de promover el desarrollo profesional de esta forma es que puede producir cambios observables en un periodo de tiempo relativamente corto.

No obstante, este enfoque también presenta algunas limitaciones. La identidad de los profesores se concibe como una característica fija, por lo que no toma en cuenta sus intereses (Fullan y Hargreaves, 1992; Day, 1999; Craft, 2000). Además, este método normalmente se enfoca en desarrollar las habilidades técnicas, ignorando que la educación es una actividad esencialmente humana y, por lo tanto, moral. Las consecuencias para los profesores en estas circunstancias son generalmente bajos niveles de moral y altos niveles de estrés, lo cual dificulta su permanencia en las instituciones educativas (Craft, 2000).

Enfoque centrado en el profesor

Bajo este enfoque, los profesores son colocados en el centro de cada actividad educativa, por lo que el rol de sus identidades profesionales adquiere una mayor importancia. Participan activamente en su propio DP mediante el diseño de una ruta basada en sus preferencias, creencias y necesidades. Regularmente éstos reciben todo el apoyo requerido y sus esfuerzos de desarrollo profesional son altamente valorados (Pennington, 1989; Richards, 2002; Day 1999). El enfoque busca lograr un balance entre las necesidades de los profesores y las de la institución mediante el trabajo colegiado e individual (Fullan y Hargreaves, 1992).

Diseño metodológico

El diseño metodológico del presente trabajo hace uso de dos enfoques de investigación para comprender la forma en la que el contexto laboral y las experiencias de vida impactan en el proceso de construcción de la identidad de dos profesoras de lenguas y el grado de agencia que manifiestan en sus vidas profesionales. El primero de ellos es el estudio de caso, que sirve como estrategia para lograr un análisis profundo sobre las experiencias vividas por los participantes dentro de un contexto en particular (Pearson Casanave, 2010; Hamilton, 2011). Mediante la exploración de la riqueza de experiencias singulares, perspectivas, percepciones e ideas de diferentes individuos se logrará construir una imagen sobre la forma en la que el desarrollo profesional se promueve en el Centro de Lenguas (CELLAP) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

El segundo enfoque es la narrativa autobiográfica, cuyo valor en la investigación sobre procesos de formación docente ha sido destacado por Fernández Cruz (2010). Este autor sugiere que el uso de las narrativas (a las que se refiere como enfoque de aproximación biográfico-narrativa) resulta útil y legítimo cuando éstas contribuyen a generar un conocimiento que sirva tanto para la mejora de la calidad educativa como para los intereses del docente que ofrece evidencia sobre su vida profesional y personal.

Nuestro trabajo adopta el argumento de Bruner (1990), quien sostiene que las narrativas autobiográficas no son simplemente descripciones de las vidas de la gente, sino que deben de ser interpretadas como versiones de lo que la gente considera que hizo en un lugar, en un momento y, por alguna razón en particular, durante sus vidas. Por lo tanto, las narrativas revelan las razones, no las causas, por las que las vidas de las participantes transcurrieron de una manera en particular. Es decir, la narración no es solamente la construcción de una versión en particular de nuestra vida, sino que es a la vez la construcción de una versión en particular de uno mismo. En este caso, las narrativas de las participantes se presentan como versiones de sus vidas profesionales y de sí mismas.

Mediante la combinación del estudio de caso y la narrativa autobiográfica se logrará tener una mejor comprensión de cómo las circunstancias particulares de vida e institucionales impactan en la forma en la que cada una de las participantes construye su identidad pues autores como Navarrete Cazales (2008) en el área de educación y Norton y Toohey (2011) en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas han hecho énfasis en la

importancia de considerar los contextos sociales, institucionales y pedagógicos para lograr una interpretación apropiada de la forma en la que sus identidades se construyen.

Selección de participantes

En este estudio se utilizaron dos criterios principales para la selección: antigüedad, de al menos cuatro años en la institución y evidencia de participación activa en los programas de certificación ofrecidos por el CELLAP. De todos los profesores, Diana y Paola cumplían con estos criterios. Aunque resultó que las dos son representantes del sexo femenino y sus estudios de licenciatura los realizaron en la universidad en donde laboran actualmente, estos no fueron criterios de selección establecidos previamente. Asimismo, resultó que las dos habían tenido experiencias educativas a nivel internacional y recientemente se habían reincorporado a sus actividades laborales cuando la investigación estaba por iniciarse, lo que las convertía en opciones apropiadas para casos de estudio comparativos.

Recolección y análisis de datos

Los datos para este estudio se recopilaron mediante tres entrevistas autobiográficas con cada una de las participantes; se llevaron a cabo en el centro de trabajo durante un periodo de seis meses. La primera se enfocó en los antecedentes académicos de las participantes, incluyendo preguntas acerca de las principales fuentes de apoyo y motivación en su formación académica. La segunda se concentró en sus trayectorias profesionales, con especial énfasis en sus inicios como profesoras de lenguas. En la última se abordó el tema de su participación en programas de formación profesional tales como exámenes y cursos de certificación, incluyendo las principales razones de su participación, así como las experiencias vividas durante dicho proceso.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas; ambos autores participaron en el proceso de análisis de los datos. Un análisis preliminar permitió identificar tres temas que las participantes tenían en común y que influían ampliamente en sus procesos de formación y desarrollo profesional: los enfoques de DP utilizados por las autoridades educativas en su contexto profesional, sus experiencias en los programas de desarrollo profesional y sus entornos familiares. Sin embargo, al llevar a cabo un análisis posterior, nos percatamos que aspectos relacionados con sus iden-

tidades permeaban los diferentes temas, por lo que se decidió organizar dichos temas de acuerdo con el rol que estos jugaban en la formación de sus identidades. Asimismo, se decidió utilizar estos temas y la evidencia que los sustentaba para construir narrativas autobiográficas detalladas que reflejaran el proceso de construcción o reconstrucción de la identidad de las participantes.

El caso de estudio

En esta sección, se presenta el caso de estudio del Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En particular, se describen los programas de certificación dirigidos a los profesores de inglés implementados por el Centro, y se analiza el impacto que han tenido dichos programas en el desarrollo profesional de dos profesoras de inglés, Diana y Paola. En segundo lugar, los casos de estudio permiten hacer un contraste interesante de los resultados obtenidos de los programas de certificación, en este caso, el efecto en las vidas de las dos participantes. Aunque los programas de certificación fueron los mismos para Diana y Paola, el impacto en su desarrollo profesional fue diferente.

En la primera parte del caso de estudio, se identifica el contexto institucional en el cual se originaron los programas de certificación y la forma en que éstos se implementaron. En la segunda parte, se presentan las narrativas con la evidencia y análisis sobre la formación personal y académica, así como la trayectoria profesional de cada una de las participantes por separado. Finalmente se ofrece una discusión sobre las implicaciones que los resultados obtenidos en este estudio tienen para la investigación, el ejercicio de la práctica pedagógica y el diseño de políticas educativas.

Contexto institucional

El CELLAP forma parte de una universidad pública localizada en la región noreste de México. Desde su fundación en el año 1992, su función principal ha sido ofrecer oportunidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque se ofertan cursos de francés y alemán, el idioma inglés es el más demandado, con una matrícula de más de dos mil estudiantes por periodo académico, según cifras ofrecidas por el departamento de servicios estudiantiles del Centro. El programa de inglés consta de 6 cursos de 100 horas presenciales cada uno, y cubren los niveles desde básico hasta intermedio-superior. También se ofrecen cursos de preparación para los

exámenes First Certificate in English (FCE, por sus siglas en inglés) de Cambridge ESOL y Test of English as a Foreign Language Internet-based Test (TOEFL iBT, por sus siglas en inglés).

En el año 2006 abre sus puertas el nuevo edificio del Centro para atender la gran demanda existente por el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto de los estudiantes universitarios como del público en general. Según informes recientes del departamento de servicios estudiantiles, a partir de la apertura de sus nuevas instalaciones, el CELLAP ha mantenido un promedio de aproximadamente dos mil 300 estudiantes por periodo académico. La población estudiantil está constituida por 45% provenientes de preparatorias locales, 30% de la propia universidad, y el resto (25%) de profesionistas, y representa una gran diversidad en cuanto a edad (a partir de los 16), formación académica y estatus socioeconómico.

La planta docente está conformada por 62 profesores de inglés, 2 de francés, y 1 de alemán, quienes están contratados como eventuales bajo la categoría de horario libre. La mayoría también trabajan en otras instituciones para complementar sus ingresos, y algunos otros están por terminar sus estudios de nivel licenciatura. Sólo un grupo de nueve profesores ostenta el estatus de miembros del personal académico, trabajan de tiempo completo, aunque sin base, y han estado en su puesto por más de cinco años, coordinando programas académicos tales como el de lenguas, la mediateca, la licenciatura en lingüística aplicada, el área de desarrollo profesional de profesores y el área de exámenes y certificaciones.

El CELLAP se ha distinguido por impulsar fuertemente el desarrollo profesional de los profesores de inglés en la región. En particular, ha creado oportunidades para obtener certificaciones que gozan de un amplio reconocimiento a nivel internacional. Por ejemplo, desde el año 2000 es miembro activo de la red nacional de centros autorizados para aplicar los exámenes de Cambridge ESOL y desde entonces ha estado ofreciendo de manera semestral la aplicación de dichos exámenes, principalmente el FCE y el Preliminary English Test (PET, por sus siglas en inglés). También logró la autorización para la aplicación del TOEFL iBT a partir de 2006 con más de 70 fechas de aplicación, beneficiando a 400 sustentantes, incluyendo estudiantes y profesores.

Las certificaciones en la enseñanza del inglés también ocupan un lugar en la agenda de prioridades del Centro de Lenguas, principalmente aquellas avaladas por Cambridge ESOL. Por ejemplo, se ha ofertado el Teaching

Knowledge Test (TKT, por sus siglas en inglés) por más de cinco años. También ha brindado 13 ediciones del In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT, por sus siglas en inglés) en colaboración con el Consejo Británico durante un periodo de 16 años. Este curso es reconocido por su alto rigor académico debido a sus exigentes requisitos de ingreso y a sus estrictos criterios de evaluación. Un total de más de 150 profesores en el estado de Tamaulipas se han podido certificar a través de estos cursos.

Las certificaciones juegan un papel central en los criterios utilizados por la administración del CELLAP para seleccionar y promover a los miembros de su planta académica. Los profesores deben poseer, además de un grado académico de licenciatura, preferentemente en la enseñanza de lenguas extranjeras, una certificación de dominio del idioma equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y Evaluación de Lenguas (MCER), como el FCE y el TOEFL, y una certificación de enseñanza de inglés, preferentemente el ICELT.

Las narrativas de las participantes

En la presente sección se realiza un análisis de los resultados obtenidos a partir de las narrativas de las participantes. Se hace especial énfasis en cómo las profesoras han respondido a los programas de certificación puestos en marcha por sus autoridades educativas. También se destaca la forma en que la influencia de su entorno familiar, el enfoque de desarrollo profesional utilizado por sus autoridades educativas, y su participación en los programas interactúan para favorecer o impedir el fortalecimiento de su identidad profesional y agencia.

Diana y Paola han demostrado responsabilidad y compromiso tanto con la profesión como con la institución a la cual pertenecen. Diana se integró a la planta docente del CELLAP en el año 2000 mientras que Paola lo hizo en el 2007. Al inicio del presente estudio, ambas estaban recientemente retomando sus actividades profesionales después de haber participado en actividades en el extranjero. Diana había concluido sus estudios de maestría en lingüística aplicada en una universidad del Reino Unido gracias al apoyo financiero que obtuvo de parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Por su parte, Paola había realizado una estancia de nueve meses en la Universidad de West Virginia de Estados Unidos como profesora auxiliar de español y como alumna de cuatro módulos de un programa de maestría. Dicha estancia forma parte del programa de

becas Fulbright-García Robles promovido por la Embajada de los Estados Unidos. La reincorporación de ambas profesoras al Centro incluyó, además de sus horas frente a grupo, la oportunidad de apoyar en las actividades académicas de la Mediateca, con la finalidad de aprovechar sus experiencias obtenidas en el extranjero.

Tanto Diana como Paola son reconocidas por su destacado desempeño docente. En las evaluaciones semestrales llevadas a cabo por la coordinación del programa de inglés –como parte de los esfuerzos de aseguramiento de la calidad– sus estudiantes califican su trabajo como sobresaliente. Asimismo, sus colegas y coordinadores académicos respetan y valoran su labor docente, así como su participación activa y constante en los programas de capacitación y actualización ofrecidos por sus autoridades. Esto se pone de manifiesto durante los procesos de asignación de grupos y horarios de clase cada semestre, en donde ambas gozan de la deferencia de ser consideradas como primeras opciones. Sin embargo, aunque ambas profesoras parecen exitosas en sus vidas profesionales, la forma en que sus procesos de formación y desarrollo profesional se han dado tiene algunas variaciones, como se mostrará en la siguiente sección.

Diana

Formación en el seno familiar

Diana es la menor de seis hermanos y actualmente vive con sus padres en la ciudad donde nació. Sus padres son profesionales quienes le han inculcado “responsabilidad, amor por la lectura y entusiasmo por progresar”; en particular, siente que han constituido una influencia muy importante en su concepción actual de profesionalismo y superación personal. Recuerda que alguna vez su padre le hizo ver que “un profesional de calidad necesita estar bien preparado y actualizado”. Por su parte, su madre siempre destacaba que la obtención de credenciales que avalen su preparación académica al final “te traerá grandes beneficios”, lo cual ella piensa “ha resultado ser verdad”. Considera que la decisión de enriquecer su perfil profesional ha sido suya, pero “el apoyo de mis padres ha sido definitivamente útil y alentador.”

Los inicios de su vida laboral

Diana decidió formarse inicialmente como licenciada en hotelería y turismo debido a su interés en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Sin embargo, al darse cuenta que el uso de lenguas extranjeras no necesaria-

mente formaba parte de su campo de acción profesional, decidió buscar una oportunidad para desempeñarse como profesora de inglés porque “me encanta el inglés y siempre me ha gustado compartir mis conocimientos con otras personas”. Su primer trabajo fue en un instituto privado, dando clases a niños y adolescentes. Sin embargo, su estancia en este instituto fue por un periodo muy breve, debido a que su experiencia no fue grata por “no tener la oportunidad de imponer disciplina en mi salón de clase”. Al poco tiempo, consiguió un puesto en un jardín de niños público de la localidad, en donde trabaja de medio tiempo y goza de “las prestaciones que todos queremos en un trabajo”.

Su contratación en el Centro se concretó en el semestre de otoño de 2000. Recuerda que su llegada la puso muy contenta porque “los estudiantes están ahí porque quieren, no porque los obligan”. Comenta que le ofrecieron unas horas frente a grupo con la condición de que se comprometiera a cumplir “ciertos requisitos”, como la acreditación del examen FCE, lo cual logró en diciembre de 2000. Describe que la obtención de este certificado le produjo sentimientos de “felicidad y realización personal”.

Evento clave

Poco tiempo después de haberse incorporado a la planta docente del Centro, se implementó una nueva política relacionada con la contratación de profesores y la forma de impulsar su desarrollo profesional. Específicamente, se requería que todos los profesores contaran con certificación de nivel de dominio del idioma que impartían y de la enseñanza del mismo. Para apoyar a quienes carecían de alguna de estas certificaciones, se gestionó la impartición del curso ICELT y una fecha de aplicación del examen TOEFL iTP. Diana era una de las profesoras que no contaba con certificación de enseñanza del inglés. En el siguiente extracto de la segunda entrevista, Diana describe su reacción inicial ante dicha política:

Cuando me dijeron que tenía que tomar el ICELT, yo estaba pasando por una etapa muy difícil de mi vida. Pero, lo que más me dolió fue la forma en que me lo dijeron porque me dieron un ultimátum. En aquel momento yo sentía que no era justo y pensaba que no estaba preparada para escribir ensayos ya que la redacción en inglés era una de mis debilidades, pero no tuve otra opción ya que de lo contrario no sería recontratada (Primera entrevista, 26 de marzo de 2012).

En este segmento de la entrevista, Diana cataloga la implementación de la nueva política institucional con respecto a la participación de los profesores en el curso como injusta e inoportuna. La consideraba como injusta por la forma de “ultimátum” en que se la presentaron e inoportuna por el momento “difícil por el cual estaba pasando” y por su percepción de su falta de habilidades de escritura académica en inglés. No obstante, su descripción de dicha situación sugiere que había sólo dos opciones para ella: cumplir con el requisito de inscribirse o resignarse a “no ser recontratada”. Al preguntársele si había pensado en renunciar a su trabajo, Diana explicó:

Al principio, sí tenía el dilema de quedarme o irme; por una parte lo veía como una imposición y pensaba que el curso [ICELT] iba a resultar demasiado complicado para mí, pero por otra parte no quería dejar el trabajo [en el Centro de Lenguas]; pude haber buscado oportunidades en otras escuelas, pero al final decidí quedarme (Primera entrevista, 26 de marzo de 2012).

Los dos extractos anteriores revelan los sentimientos de zozobra y vulnerabilidad que Diana experimentó ante la implementación de los nuevos requisitos como parte del enfoque de desarrollo profesional adoptado por sus autoridades. Dichos sentimientos se ven reflejados en elementos discursivos en los cuales señala que su renuencia inicial a participar en el curso se debía a que sentía que “iba a resultar demasiado difícil para mí”, por el alto grado de complejidad que representaba para ella la redacción de textos académicos en lengua inglesa, además de que percibía la política interna como “una imposición”. Estos sentimientos se asemejan a aquellos que han sido advertidos en la literatura sobre formación de profesores en relación con la utilización de enfoques institucionales de desarrollo profesional. Por ejemplo, Craft (2000) caracteriza dichos enfoques como generadores de altos niveles de estrés y bajos niveles de moral en los miembros de las plantas docentes de las instituciones educativas.

A pesar de eso, Diana obtuvo su certificación ICELT a principios de 2005. Aquellos sentimientos de inseguridad y dudas que experimentó antes de iniciar el curso se habían transformado en júbilo y satisfacción. “No podía creer que lo había conseguido”, comentó en una de las entrevistas. “Estaba realmente emocionada y me sentía muy orgullosa de mí misma, porque había alcanzado otra meta profesional y personal”. Diana reflexionó

sobre la relación entre el proceso de obtención de la certificación y la aplicación en su vida profesional. Aunque al principio no estaba contenta con la política institucional que requería su participación en dicho curso, “al final me sentí realmente agradecida con la persona que me presionó para tomarlo porque el hecho de terminar el curso y obtener el certificado me dio seguridad en mi rol como docente así como en mi rol personal”. Además considera que la obtención de esta certificación le abrió nuevas oportunidades para su desarrollo. Por ejemplo, afirma que “fue una de las cosas que me ayudaron a obtener una beca para un programa de intercambio académico en el Reino Unido” donde prestó sus servicios como maestra de español a estudiantes internacionales en una reconocida universidad británica por un periodo de tres meses.

Al interpretar los relatos de Diana acerca de sus sentimientos con respecto a los procesos de certificación en su contexto de trabajo, se puede identificar una transformación tanto en su identidad personal y profesional como en su grado de agencia. Al inicio de su proceso de certificación, la concepción que Diana tenía de sí misma parecía estar marcada por una incapacidad de superar los retos que su contexto profesional le presentaba, lo cual parece ser un indicador de bajos niveles de agencia. No obstante, una vez superados dichos retos –en este caso, aproximadamente dos años después– Diana experimenta una reconstrucción de su identidad personal y profesional que conlleva a un fortalecimiento de sus niveles de agencia. El impacto positivo que la adopción de enfoques institucionales de desarrollo profesional puede llegar a tener sobre la identidad y agencia de los profesores a largo plazo es un fenómeno no abordado anteriormente en la literatura de formación docente.

Competencias profesionales

Después de que obtuvo el ICELT, presentó otros exámenes de certificación por diferentes razones. Por ejemplo, en 2005, requería presentar el examen de inglés TOEFL iTP, también conocido como Institucional, como parte de los requisitos de empleo y posteriormente el iBT. Además presentó el FCE una vez más en 2006 porque “deseaba obtener una calificación alta”, la cual consiguió. Además la Prueba Internacional de Nivel de Dominio del Idioma Inglés (IELTS, por sus siglas en inglés) en el 2010 porque “buscaba obtener una beca para hacer una maestría en el extranjero”. Gracias a sus notas altas en estos dos exámenes de certificación pudo conseguir la carta

de aceptación de una universidad británica y una beca del CONACyT del gobierno mexicano para cursar la maestría en lingüística aplicada durante el ciclo escolar 2010-2011.

Concepción actual de sí misma y visión a futuro

La concepción que tiene hoy en día acerca de sus competencias profesionales ha cambiado. Previo al inicio de su participación en programas de formación y desarrollo profesional, se percibía con carencias en sus competencias tanto pedagógicas como de nivel de dominio del idioma inglés para aspirar a participar en proyectos de mayores retos profesionales. Recuerda que cuando le ofrecieron impartir cursos de preparación para exámenes de certificación internacionales de dominio del idioma, sentía “que no estaba preparada para enseñar esos niveles”. Sin embargo, actualmente imparte dichos cursos y la descripción de sí misma como profesional que ofreció en la segunda entrevista revela que se percibe como una profesora competente:

Ahora me siento preparada para impartir clases que sean interesantes y valiosas para mis estudiantes; considero que toda la experiencia que he tenido al presentar diferentes exámenes de certificación me ha ayudado a tener mucha más confianza en mí misma para continuar preparando a mis alumnos para que presenten exámenes de certificación (Segunda entrevista, 18 de abril de 2012).

Además de haber desarrollado las competencias profesionales que le permiten enfrentar su práctica profesional con mayores niveles de seguridad, Diana ha reafirmado su convicción de continuar actualizándose y elevando su nivel de dominio del idioma inglés; en particular, ha consolidado su deseo de continuar especializándose en el área de los exámenes de certificación, como lo sugiere el siguiente fragmento de la última entrevista:

[M]e siento lista para dar el siguiente paso en mi carrera; ahora quiero presentar el examen CAE para poder convertirme en examinadora oral de los exámenes de Cambridge ESOL (Tercera entrevista, 2 de junio de 2012).

En resumen, aunque al principio de su carrera profesional, especialmente cuando se le requirió certificarse mediante un curso Diana experimentó sentimientos de inseguridad y “presión” por parte de sus autoridades educativas, la obtención de dicho certificado no solamente le ha permi-

tido incrementar su confianza para ejercer su práctica docente, sino que también ha servido como un detonador en su deseo interno de aspirar y buscar nuevos retos académicos y profesionales. En su narración, Diana deja en claro que el inicio de su participación en actividades de desarrollo profesional se debió a la implementación de políticas por parte de sus autoridades. Por ejemplo, menciona que decidió tomar el examen FCE porque “era un requisito para trabajar ahí”. Igualmente, también explica se inscribió en el curso ICELT, “de otra forma me podrían despedir”. Es decir, Diana inició su formación profesional con cierto grado de reticencia y titubeos y terminó adoptando un rol más proactivo.

Paola

Formación en el seno familiar

Paola proviene de una familia de clase trabajadora en donde su padre era el proveedor y su madre cuidaba de la casa y de los hijos. Creció en un departamento pequeño ubicado en una colonia tranquila. Sus padres le inculcaron el “valor de ser independiente y esforzarse por lo que uno quiere”. Toda su educación formal la llevó a cabo en escuelas públicas de la localidad, “aprovechando las becas que me fueron otorgadas gracias a mi alto rendimiento académico”. Comenta que se siente agradecida con sus padres porque, aunque no tuvieron que invertir dinero en su educación, siempre le brindaron su apoyo moral.

Competencias profesionales

Al igual que Diana, Paola ha realizado la mayor parte sus estudios profesionales en la universidad en donde ahora trabaja. En el año 2005, obtuvo su título de licenciada en Administración de Empresas, y le otorgaron mención honorífica por el promedio más alto de su generación. Durante sus estudios universitarios, Paola también se dio tiempo para tomar clases de inglés en el Centro. Hacia el final de su programa de licenciatura, Paola presentó el examen de certificación de nivel de dominio de inglés conocido como FCE ya que “deseaba certificar mis conocimientos del idioma”.

Desde el momento en que se integró a la planta docente del Centro de Lenguas, Paola ha tenido la oportunidad de participar en programas de formación. Sin embargo, a diferencia de Diana, Paola no necesitó mucha motivación por parte de sus autoridades para participar. Por ejemplo, en su

narración hizo hincapié en que su participación en el ICELT en el periodo 2007-2008 se debe a que “uno está siempre dispuesto a seguir aprendiendo y superándose”. También obtuvo el diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia otorgado por la Universidad Nacional Autónoma de México en 2009-2010. En ambos cursos, su participación fue destacada ya que obtuvo las calificaciones más altas. Además, ha logrado re-certificar su nivel de dominio del idioma inglés mediante el TOEFL.

La descripción que Paola provee de sus experiencias en las diferentes actividades de desarrollo profesional sugiere que su participación ha contribuido en el fortalecimiento de su identidad como profesora y percibe tales actividades como oportunidades de enriquecimiento. Comentó que esos programas la habían ayudado a aumentar su “confianza en sí misma” para enfrentar el reto de preparar “clases interesantes y que valen la pena para sus alumnos”. Además, menciona que ella percibe a dichos programas como parte de un proceso de aprendizaje a largo plazo. Esto quiere decir que concibe a todas y cada una de las actividades de desarrollo profesional como un medio, más que como un fin, que le permiten alcanzar “metas más importantes en mi vida”. A pesar de que reconoció otros beneficios o “correlaciones” asociadas con la adquisición de credenciales para profesores tales como “un salario más alto o posibilidades de ascenso”, las ve como consecuencias y no como causas.

Los inicios de su carrera profesional

Antes de convertirse en profesora de inglés, Paola tuvo otros dos trabajos. Cuando se encontraba estudiando la carrera, también se desempeñó como asistente de oficina en una empresa local. Después de titularse le ofrecieron un trabajo como auxiliar de ventas en una agencia de autos en donde permaneció también por un lapso corto. Sin embargo, su verdadera vocación estaba aún por definirse. En el siguiente extracto de una de las entrevistas, Paola narra la forma en que se inició en la carrera de docencia de lenguas:

[U]n día una mujer de 55 años me pidió que le impartiera clases de inglés privadas durante 6 meses. Fue ahí cuando me di cuenta que era el comienzo de una carrera profesional en donde me siento más segura de mí misma y donde he logrado la mayoría de mis metas personales y profesionales (Primera entrevista, 20 de febrero de 2012).

Enfoque de vida y visión a futuro

Paola se describe a sí misma como “una persona trabajadora y confiable”. Señala que aprendió a ser independiente y a trabajar duro por lo que quería desde una edad temprana. Sostiene que “nadie me ha regalado nada; todo lo que tengo es producto de mi determinación y mi trabajo duro”. Además, ella se autocalifica como “una persona que establece sus propias metas en la vida sin importar lo que otros hagan”; considera que ha logrado alcanzarlas debido a sus esfuerzos sostenidos así como a su paciencia y confianza en sí misma.

En el discurso de Paola se encuentran elementos centrales de su identidad profesional actual. Valores tales como la responsabilidad, la independencia, la determinación y el trabajo que le fueron inculcados en el seno familiar parecen ahora formar parte de su ser en el ámbito laboral (Widdicombe, 1998; Zembylas, 2003). Estos valores parecen permear la forma en que ella aborda, actualmente, las actividades de desarrollo profesional.

Este enfoque que Paola menciona que adopta en su vida personal, también lo ha podido trasladar a otros ámbitos. Está convencida de que esta aproximación ha influido de manera significativa en diferentes facetas de su vida académica y profesional. Por ejemplo, menciona que invierte tiempo y esfuerzo en la planeación y la preparación de sus actividades profesionales al considerarlos aspectos esenciales en cualquier situación pedagógica, como lo destaca en el siguiente extracto de la segunda entrevista:

[La planeación] contribuye a aumentar mi confianza frente a mis alumnos; estoy consciente de que esto toma tiempo, pero lo veo como una inversión y no una pérdida de tiempo (Segunda entrevista, 10 de abril de 2012).

Este fragmento pone de manifiesto el alto valor que Paola le asigna a la planificación de sus actividades laborales. Sin embargo, este mismo principio también parece aplicarlo al ámbito de su vida académica. Por ejemplo, en la última entrevista, Paola señaló que el hecho de participar en este tipo de programas de formación y desarrollo profesional significa que “uno puede tener mayores oportunidades de ingresos”. Sin embargo, hizo énfasis en que su participación tiene un valor intrínseco, y no tanto de carácter económico, como se pone de relieve en el siguiente fragmento de la última entrevista:

Creo que toda la preparación y las experiencias que he obtenido hasta el momento me ayudan a lograr metas sustantivas en mi vida en general, especialmente, creo que me serán de gran utilidad cuando estudie mi maestría en el extranjero, algún día (Tercer entrevista, 20 mayo de 2012).

En resumen, Paola parece tener claro las metas que desea y la forma en que piensa lograrlas. Al igual que en todas sus experiencias de su vida profesional y académica, su discurso revela el alto grado de concientización de que “nadie le va a regalar nada”. Es decir, parece estar convencida de que la única forma de conseguir sus metas en la vida es a través de su capacidad de visualizar, primero, lo que quiere y después esforzarse y trabajar hasta conseguirlo. Su enfoque de desarrollo profesional está reflejado en la noción del ser ideal propuesto por Rogers (1959), que consiste en, primero, conocer el concepto que tenemos de nosotros mismos para, después, establecer la visión del ser ideal al que aspiramos.

Conclusiones

Este trabajo nos ha permitido identificar algunos factores que favorecen –y en algunos casos impiden– el fortalecimiento de la identidad y la agencia de los profesores. En particular, el estudio destaca la forma en que el entorno familiar, el enfoque de desarrollo profesional utilizado por las autoridades educativas, y la participación en estos programas interactúan para favorecer o impedir el fortalecimiento de la identidad profesional y agencia de los profesores. En esta sección final, comparamos y contrastamos el impacto que estos factores han tenido en dos profesoras de lenguas participantes y ofrecemos una discusión sobre las implicaciones para el diseño de políticas educativas, el ejercicio de la práctica profesional y para la investigación.

Primero, los resultados de este estudio sugieren que el argumento de la ineficacia de los enfoques institucionales es más problemático de lo que parece. Es muy común encontrar en la literatura sobre desarrollo profesional que los enfoques institucionales se caracterizan por ser “autoritarios”, generar bajos niveles de moral y altos de estrés en los profesores (Craft, 2000). En este caso, debido al enfoque institucional utilizado, Diana pudo haber experimentado sentimientos similares a los descritos por Craft (2000) durante las etapas iniciales de su desarrollo. Sin embargo, su identidad se

vio fortalecida como resultado de su participación en diferentes programas, especialmente después de haber obtenido la certificación requerida. Por lo tanto, la evidencia obtenida en este estudio sugiere que el impacto de los enfoques institucionales de desarrollo profesional puede variar significativamente de profesor a profesor. En este caso, se observó un fortalecimiento progresivo en la identidad personal, profesional y agencia de Diana, no así en la de Paola, que se manifestaba altamente fortalecida desde un principio.

Segundo, los resultados de esta investigación también tienen implicaciones para los tutores de desarrollo profesional. La evidencia obtenida sugiere que los profesores pueden exhibir diferentes grados de agencia. Por ejemplo, Diana necesitó de más tiempo que Paola para reafirmar la confianza en sí misma para poder enfrentar los diferentes retos que las actividades profesionales representaban para ella. Este hallazgo sugiere que el argumento de Biesta *et al.* (2011) que señala que la agencia de los profesores se construye de experiencias del pasado, del presente y una visión del futuro es bastante sólido. El análisis de las narrativas de las participantes nos permitió confirmar que dicho grado de agencia no es fijo. Es decir, los profesores pueden aprender a responder de manera diferente, quizá con mayor agencia, en relación con decisiones sobre desarrollo profesional. La implicación para los tutores es la necesidad de entender la naturaleza de la agencia que cada uno posee para poder determinar el modo en que éstos pueden ser motivados y apoyados. Esto puede ser logrado a través de diálogos con profesores de manera individual sobre sus esfuerzos, experiencias pasadas, presentes y planes a futuro, lo cual a su vez puede permitirles ejercer mayor control sobre la dirección de sus vidas profesionales.

Por último, el uso de la narrativa autobiográfica como estrategia de investigación ha resultado benéfica para nuestro entendimiento del proceso de formación profesional de estas dos profesoras, ya que nos ha permitido conocer su forma de entender, interpretar y narrar sus trayectorias académicas y profesionales. No obstante, las participantes mismas han sido beneficiarias directas del uso de las narrativas autobiográficas, ya que el hecho de contar sus historias les ha permitido aumentar su nivel de conciencia sobre aspectos de sus vidas profesionales, además de establecer una relación más activa y reflexiva con sus experiencias pasadas y

presentes. Por ejemplo, en el caso de Paola, al recordar sus episodios de éxito en las diferentes actividades académicas en las que ha participado le permiten visualizar, con mayor confianza, su eventual participación en un programa de maestría en el extranjero. Igualmente, al narrar su historia, Diana se dio cuenta de cómo su confianza en sí misma se detonó después de haber obtenido el ICALT, es decir, su grado de agencia se empezó a fortalecer como resultado de su participación en dicho curso de formación profesional.

Referencias

- Biesta, Gert; Field, John; Hodgkinson, Phil; Macleod, Flora y Goodson, Ivor (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Branda-Silvia y Luis Porta (2012). "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, núm. 3 (en línea). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*, Cambridge, Ma. / Londres: Harvard University Press.
- Craft, Anna (2000). *Continuing professional development*, Londres: Routledge Falmer.
- Currie, Mark (1998). *Postmodern narrative theory*, Londres: Macmillan.
- Day, Christopher (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, Londres: Falmer Press.
- Edge, Julian (ed.) (2002). *Continuing professional development: Some of our perspectives*, Gran Bretaña: Information Press.
- Fernández Cruz, Manuel (2010). "Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 3, pp. 17-32.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*, Gran Bretaña: Open University Press.
- Harbon, Lesley y Moloney, Robyn (2013). *Language teachers' narratives of practice*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Hamilton, Lorna (2011). "Case studies in educational research", *British Educational Research Association Online Resource*. Disponible en <http://www.bera.ac.uk/resources/case-studies-educational-research>
- Monroy Segundo, Vianey (2013). "Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, julio-septiembre, pp. 789-810.
- Navarrete Cazales, Zaira (2008). "Construcción de una identidad profesional: Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, enero-marzo, pp. 143-171.

- Norton, Bonny y Toohey, Kelleen (2011). "Identity, language learning, and social change", *Language Teaching*, vol. 44, núm. 4, octubre, pp. 412-446.
- Nunan, David y Choi, Julie (2010). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity*, Londres: Routledge.
- Pearson Casanave, Christine (2010). "Case studies", en B. Paltridge y Phakiti, A. (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londres: Continuum, pp. 66-79.
- Pennington, Martha (1989). "Faculty development for language programmes", en R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 91-110.
- Pérez de Obanos Romero, G. (2010). "La situación del español en Brasil", *Desde Macondo*, vol. 4, pp. 50-74.
- Red MEIRCA (2011). "El proyecto MEIRCA de formación de profesores de inglés en Centroamérica", *Encuentro*, (20), pp. 68-79.
- Richards, Keith (2002). "TRUST: A management perspective on CPD", en J. Edge (ed.), *Continuing professional development: Some of our perspectives*, Gran Bretaña: Information Press, pp. 71-79.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- Rogers, Carl (1980). *A way of being*, Nueva York: Houghton Mifflin.
- Scarino, Angela (2013). "Foreword", en L. Harbon y R. Moloney (Eds.), *Language teachers' narratives of practice*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. VIII-XI.
- Varghese, Manka; Morgan, Brian; Johnston, Bill y Johnson, Kimberly (2005). "Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond", *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 21-44.
- Widdicombe, Sue (1998). "Uses of identity as an analysts' and a participants' tool", en C. Antaki y S. Widdicombe (Eds.), *Identity in talk*, Londres: Sage Publications, pp. 191-206.
- Zembylas, Michalinos (2003). "Emotions and teacher identity: A poststructural perspective", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 9, núm. 3, pp. 213-238.

Artículo recibido: 4 de febrero de 2014

Dictaminado: 24 de marzo de 2014

Segunda versión: 21 de abril de 2014

Aceptado: 30 de junio de 2014