

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PUCP

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE:
INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE UN DOCENTE DE
LENGUA EXTRANJERA SIN FORMACIÓN
PEDAGÓGICA DE BASE**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con
mención en Gestión de la Educación**

Oswaldo Alberto Cabrera Bellido

ASESOR

Dr. Luis Sime Poma

JURADO

Mg. Diana Revilla Figueroa

Mg. Luzmila Mendivil Trelles De Peña

Lima, febrero 2014



a mis queridos padres

RESUMEN EJECUTIVO

La construcción de la identidad docente describe el modo en que los docentes encuentran sentido a su práctica laboral y adquieren conocimientos relevantes a su ocupación; lo que Lave & Wenger (1991) denominan aprendizaje situado. Convertirse en docente significa construir un tipo particular de identidad cuyo objetivo es encontrar el sentido de coherencia individual que la sociedad le demanda. Para dicha tarea, el individuo se valdrá de ciertos recursos y necesitará de la participación del otro. Este proceso, en ciertos casos, se desarrolla dentro de una trayectoria laboral incierta y poco estructurada (Mayrhofer & Leallatchitch, 2004) y que, además, es llevada a cabo y manejada mayormente por el sujeto que por la organización.

Los docentes dedicados a la enseñanza de lengua extranjera sin formación pedagógica con una trayectoria laboral diversificada; es decir, en diferentes contextos y niveles educativos, forman una categoría marginalizada, ocupando una posición intermedia entre buen aprendiz de la lengua y profesor con título académico. **Esto nos lleva a investigar cómo se construye narrativamente la identidad de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base.** El estudio aporta información sobre los recursos, prácticas y tensiones del trabajo de identidad que surgen durante las trayectorias laborales no institucionalizadas.

La investigación es cualitativa con un nivel de alcance exploratorio/descriptivo en la que la identidad es vista desde la perspectiva del construccionismo social, de inspiración post moderna y en el que el discurso juega un rol preponderante. Mediante la técnica de la entrevista narrativa a profundidad realizada a un docente representativo del grupo a investigar, realizamos el análisis aplicando diferentes métodos de análisis de la Investigación Narrativa. En el estudio se llega a caracterizar dos tipos de recursos discursivos, diez prácticas de posicionamiento y tres fuentes de tensión particulares a la construcción de identidad del docente de lengua extranjera investigado.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN EJECUTIVO | |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| PARTE 1: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | |
| CAPITULO 1 | |
| Aproximaciones conceptuales sobre la identidad | 12 |
| 1.1 Enfoques esencialistas y construccionistas sobre la identidad | 12 |
| <i>La relación entre identidad y aprendizaje</i> | 17 |
| 1.2 Identidad docente e identidad profesional | 18 |
| <i>La trayectoria</i> | 21 |
| 1.3 La construcción narrativa de la identidad | 24 |
| 1.3.1 Los niveles micro y macro del trabajo de identidad | 26 |
| 1.3.2 Los recursos, prácticas y tensiones del trabajo de identidad | 29 |
| CAPÍTULO 2 | |
| Estudios sobre la construcción de la identidad del docente de lengua extranjera | 36 |
| 2.1 Líneas de investigación en los estudios sobre construcción de identidad del docente de lengua extranjera | 37 |
| 2.2 Estudios cualitativo narrativos sobre construcción de identidad del docente de lengua extranjera | 41 |
| PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS | |
| Capítulo 1: Diseño metodológico | 54 |
| 1.1 Contextualización y descripción del caso | 57 |
| 1.2 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información | 61 |
| 1.3 Datos acerca de los informantes y del contexto educativo | 63 |
| 1.4 Procesamiento y análisis de la información | 65 |
| <i>La metáfora como herramienta de análisis</i> | 70 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 2: Análisis de resultados | 73 |
| 2.1 Resumen del relato | 74 |
| 2.2 Recursos para la construcción de la identidad | 77 |
| 2.3 Las prácticas de posicionamiento | 84 |
| 2.4 Las tensiones | 88 |
| | |
| CONCLUSIONES | 97 |
| RECOMENDACIONES | 102 |
| BIBLIOGRAFÍA | 105 |
| ANEXOS | 119 |



INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene que ver con la búsqueda de sentido. Los sujetos necesitamos contar con ese sentido de coherencia y seguridad ontológica que la sociedad demanda. La fuente de todo ello es la identidad. En el caso de los profesionales, estos han de desarrollar un tipo particular de identidad que haga que se reconozcan a sí mismos como abogados, ingenieros o docentes y, entre estos últimos, un tipo particular de docente que se dedica a enseñar una materia específica ya sea matemáticas, ciencias o lengua. Y entre los que enseñan lengua, además, están los que se reconocen como docentes de lengua extranjera. Entre estos últimos podemos reconocer a aquellos que cuentan con formación pedagógica de base de aquellos que no la tienen. Y, finalmente, están los que se desenvuelven en contextos laborales diversos. En cualquier caso, todos estos profesionales buscan encontrar sentido y coherencia a sus respectivas carreras. Los enfoques cognitivos admiten la importancia de estudiar la carrera subjetiva de los profesionales reconociendo la importancia de las creencias, percepciones y motivaciones que subyacen a la carrera. Asimismo, aducen que los cambios obedecen a profundas aspiraciones subjetivas desarrolladas en el tiempo. El construccionismo social, sin embargo, se interesa en conocer y dar cuenta de *cómo* se originan dichas creencias, percepciones y motivaciones y bajo qué circunstancias; para esto establece la existencia de recursos discursivos que intervendrían en el desarrollo de dichas creencias, tomando en cuenta; además, el aspecto interaccional social de esta construcción a través de las prácticas de posicionamiento. Bajo esta perspectiva, la identidad se hace, no es algo que el individuo trae consigo o posee. Y no constituye un proyecto personal de este sino que es un proceso de negociación continuo entre posiciones identitarias contradictorias y cambiantes. El componente relacional de la identidad ha sido puesto de manifiesto en las últimas investigaciones (Sime, 2007).

Mucho se ha discutido en el campo educativo (Pezo, 2013) sobre la pertinencia de contar con profesionales de otras áreas ejerciendo la docencia sin contar con la preparación pedagógica de base y no es el propósito de esta investigación ahondar en este tema sino, más bien, partir de una realidad latente. En el campo de la enseñanza de lengua extranjera existen docentes

que, a diferencia de otras asignaturas, inician su actividad docente sin contar con el conocimiento didáctico pedagógico previo que puede brindar la carrera de educación. Este tipo de docentes pueden iniciarse en la actividad educativa en cualquier nivel de la educación básica regular o superior, en instituciones educativas públicas y privadas. El discurso común que se maneja al respecto es que solo basta con poseer un buen dominio de la lengua extranjera o ser hablante nativo de la misma para ser docente de lengua extranjera. Lo interesante del caso es que algunos logran resultados favorables y desarrollan una carrera laboral docente aprendiendo de la práctica. Algunos deciden en algún momento de su trayectoria laboral, estudiar la carrera de educación y otros se mantienen al margen. Nuestro estudio pretende avocarse a estos últimos para indagar sobre su forma de concebir y construir una identidad docente particular, la de docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. Por lo que la pregunta que guía nuestro estudio es, **¿Cómo se construye narrativamente la identidad de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base?**

La pregunta alude al tema de que el ser un docente de lengua extranjera presupone la formación de una identidad docente particular que es necesario construir en el discurso e intenta, asimismo, identificar los elementos que inciden en dicha construcción. La motivación detrás de la pregunta es la premisa de que un mayor conocimiento acerca de las características de esta identidad docente, contribuirá al desarrollo profesional del docente de lengua extranjera carente de una formación académica pedagógica. El contexto social inmediato expresado en la división entre docentes con formación académica y los que, careciendo de ella, realizan actividad docente, constituye un evidente punto de partida para la exploración del concepto de identidad docente. Por otro lado, este estudio, al hacer hincapié en el discurso y la narratividad, considera que el factor cultural-social es uno de los más importantes que interviene en la construcción de identidades. Nuestro objetivo general es, entonces, comprender el proceso de construcción de la identidad a través de la narrativa de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base.

La Formación y Desarrollo Profesional en el campo educativo como línea de investigación del Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú centra su atención en el docente como persona y como profesional (Sime & Revilla, 2012). Y dentro de dicha línea de investigación, el subtema de la identidad profesional docente trata de ver el otro lado; es decir las percepciones que tiene el propio docente acerca de sí mismo (su autoimagen) en relación a su práctica educativa. Dicho de otro modo, la identidad profesional resulta de la relación entre las experiencias personales de los docentes y el contexto social, cultural e institucional en el que se desenvuelven cotidianamente (van den Berg, 2002).

El concepto de construcción de identidad docente se relaciona con el desarrollo docente en cuanto que mediante este concepto se prioriza en el proceso de aprendizaje, un tipo de aprendizaje que se aleja de la mera adopción de competencias traducidas en técnicas y capacidades (Britzman, citado por Clarke, 2008) y se convierte en un proceso de transformación del individuo que conlleva a la identificación. Este, así llamado, trabajo de identidad es constante y continuo, además de necesario para cumplir las demandas de la profesión y a nivel personal sirve para encontrar sentido a la experiencia del individuo y reducir la incertidumbre inherente a nuestra existencia (Ashford, Harrison & Corley, 2008).

Dentro del campo de la enseñanza de idiomas tanto privado como público, se ha incrementado la demanda y el interés por mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Andina, 2013). Prueba de ello son los programas de capacitación docente como el reciente NESP (National English Specialization Program) en el marco del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP) y de iniciativas por extender el alcance de la enseñanza como el “proyecto de ley que establece la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés en los niveles educativos de educación básica regular y superior” (Congreso de la República del Perú, 2013). Sin embargo, teniendo en cuenta que los buenos resultados educativos dependen de los docentes involucrados en el proceso, todavía se percibe poco interés por identificar y conocer las características que conforman este tipo particular de docente de lengua extranjera, su manera de aprender, conflictos y carrera

subjetiva siendo la mayoría de capacitaciones orientadas a la transmisión de modelos muy genéricos que poca relación guardan con el contexto local de su actividad educativa.

En este estudio adoptaremos una perspectiva diferente para abordar la construcción de la identidad docente, considerándola como una actividad en lugar de una cualidad del ser. Los docentes deben “realizar” su identidad puesto que esta no pre-existe a modo de una esencia al interior del sujeto sino que se la construye en la práctica discursiva frente al otro; lo que se entiende como un enfoque socio-cultural. Creemos que el enfoque adoptado puede ayudar a precisar mejor la naturaleza de la identidad y la metodología utilizada, enfocada al análisis narrativo-discursivo, servir para investigar otros temas de interés en la esfera de las percepciones y, en general, el mundo subjetivo del individuo.

Por otro lado, nuestro estudio busca enriquecer la literatura y contribuir en la comprensión de esta problemática intentando develar las complejidades de la construcción de identidad de un docente sin formación pedagógica de base; conocimiento que puede servir como base para orientar investigaciones más profundas o proyectos de innovación a nivel organizacional y pedagógico que logren mayor compromiso y cooperación del cuerpo docente en cuestión, como resultado de un mejor entendimiento de su subjetividad.

Nuestro estudio se inscribe dentro del paradigma socio-cultural también denominado *construccionismo social*, empleando la *teoría del posicionamiento* para dar cuenta de los recursos, prácticas y tensiones inherentes al trabajo de construcción de identidad. Para el análisis de la información se utilizó el Análisis Narrativo recurriendo a diversas herramientas de análisis como el análisis de contenido, el modelo de Labov, el análisis metafórico, las pistas deícticas y el análisis de la conversación.

Deseamos que el presente trabajo sirva para alentar el uso de la perspectiva socio-cultural en las investigaciones educativas para comprender fenómenos de índole subjetiva y explorar el potencial del enfoque narrativo aplicado al estudio de otras temáticas educativas. Nuestro estudio no pretende hacer generalizaciones a partir del estudio de un caso único sino presentar los

resultados de un estudio profundo narrativo de identidad que pueda servir a crear teoría y alentar estudios de mayor alcance.

En la primera parte presentamos los diferentes enfoques que han servido para el estudio de la identidad y que han influenciado el estudio de la identidad docente; así como los estudios previos realizados respecto a la formación de identidad de docentes de lengua extranjera. La segunda parte se avoca al diseño metodológico empleado y la discusión y análisis de resultados. Incluimos, finalmente las conclusiones y las recomendaciones que se derivan del presente estudio.





PARTE 1
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1

Aproximaciones conceptuales sobre la identidad

En este capítulo, más general, damos cuenta de los diversos enfoques y posiciones teóricas encontradas en la revisión de la bibliografía referente al tema de la construcción de identidad docente. Señalaremos las dos nociones de inspiración filosófico-lingüísticas predominantes que predominan en los estudios sobre identidad del docente de lengua extranjera; a saber, la esencialista y la construccionista; subrayando, asimismo, la importancia que tiene el llamado “turno lingüístico” en las teorías acerca de la identidad profesional. Admitimos que asumir un determinado enfoque implica revisar y precisar conceptos claves que puedan dar consistencia a la postura epistemológica adoptada, por ello creemos necesario examinar el concepto de “identidad profesional” muy utilizado y discutido en los estudios. Este concepto será asumido bajo el lente discursivo socio-construccionista como una construcción histórico-cultural que tiende a limitar la acción agentiva del individuo. El rol o acción agentiva se refiere *grosso modo* a la relativa libertad, comportamiento auto-dirigido o los potenciales internos e intenciones del individuo (Clarke, 2008, Côté & Levine, 2002, Bamberg, 2013). En teoría discursiva se refiere a la capacidad reflexiva del individuo para negociar su identidad y la posibilidad de elección entre múltiples posiciones diferentes (LaPointe, 2010); es decir, su libertad de acción.

El enfoque narrativo propuesto adopta una visión construccionista del discurso como elemento constitutivo de la realidad (Benwell & Stokoe, 2006); en el cual los ensamblajes de palabras, repertorios y categorías se juntan para generar visiones estáticas del mundo, sus acciones y eventos. En otras palabras, el discurso se utiliza para construir versiones del mundo con propósitos específicos (Potter & Hepburn, citado por Holstein & Gubrium, 2011). Finalmente, damos cuenta de los recursos, las prácticas y las tensiones que se presentan en el proceso de construcción de la identidad; destacando el concepto de narrativas mayores como recurso y el posicionamiento como práctica de identidad

1.1 Enfoques esencialistas y construccionistas sobre la identidad

Las teorías sobre la identidad del docente de lengua extranjera se han elaborado con el fin de dar respuesta a los temas más recurrentes actuales relacionados a la identidad de este tipo de docente (Varghese, Morgan, Johnston & Johnson, 2005) y nacen del interés cada vez más creciente por estudiar las prácticas inherentes a la enseñanza de lengua extranjera en las que el docente juega un rol preponderante como parte integrante de ellas.

Estas teorías beben indistintamente de varios enfoques o paradigmas de carácter más general relacionados con la categoría ontológica de la identidad. De acuerdo a Reguera (2008), las teorías son un modelo de explicación inscrito dentro de un determinado enfoque o paradigma. Definimos enfoque como constructos que reflejan una posición respecto a las creencias y métodos necesarios para elaborar un conocimiento que pueda ser válido científicamente (Reguera, 2008); estos paradigmas reflejan la comprensión del mundo y de sí que tiene los colectivos sociales (Habermas, citado por Reguera, 2008).

En el caso del concepto de identidad se advierten dos enfoques claramente marcados, a saber, el *esencialista* y el *construccionista* (LaPointe, 2011). Al denominado enfoque esencialista también se le conoce como *transcendental* y al construccionista como *inmanentista*.

El enfoque esencialista concibe la identidad como un producto de la mente, un rasgo del individuo, una categoría pre-existente al sujeto (Benwell & Stokoe, 2006). El esencialismo se deriva de asumir al individuo provisto de una esencia interna central fija que permanece en el tiempo; desde la psicología se piensa en un ser con un proyecto individualista y desde lo social se ven las identidades como productos (LaPointe, 2010). Se ha asociado esta postura al positivismo y racionalismo por ser ambos de carácter totalizante y siempre en la búsqueda de un cimiento fundamental que pueda explicar la realidad.

En contraste, para las teorías inspiradas en el enfoque construccionista, la noción de identidad es una categoría socialmente construida, histórica y culturalmente contextualizada. La perspectiva socio-constructivista tiene como inspiración al post estructuralismo en cuanto que trata con escepticismo la premisa de la existencia de un mundo “real” fuera del discurso como fuente de

información empírica; aquí las palabras y los textos no poseen significado fijo o intrínseco y no hay ninguna relación entre el lenguaje y el mundo. Asimismo, se rechaza la idea de un mundo social habitado por un ser consciente que confiere significados a sus productos (los textos), los textos se interpretan con respecto a otros textos y, más bien, de lo que se trata es de analizar cómo, en qué contextos y comunidades humanas específicas y bajo qué procesos textuales y sociales se ha edificado el significado (Seidman, 1994). El presente estudio se referirá a la identidad desde esta perspectiva social-construccionista y discursiva narrativa, haciendo hincapié en el carácter procesual del concepto identidad y relacionándolo con “construcción de identidad”.

Un campo de estudio afín al socio-construccionismo como es la psicología discursiva, por su parte, ha propuesto que muchos temas que se habían considerado como fenómenos estables y rasgos del sujeto, como por ejemplo la identidad, deban ser conceptualizados como cambiantes, negociados e interpersonales, en términos de acciones en vez de entidades (Wetherell, Taylor & Yates, 2001). Davies & Harre (1990) se refieren al concepto de identidad haciendo un símil con la perspectiva imanentista del lenguaje en el que su existencia está condicionada a su ocurrencia o práctica en situaciones concretas de uso: el habla, lo cual viene a ser lo real; por lo que se concluye que las reglas y el lexicón no pre-existen a la producción real de la lengua. Por su parte, Bamberg (citado por Korobov, 2001) dirá que comprender el lenguaje es comprender su uso toda vez que la lengua y las prácticas humanas se encuentran profundamente vinculadas.

Por otro lado, la investigación narrativa demuestra que la identidad rara vez aparece dentro de relatos completos y coherentes sino que se ejecuta mediante prácticas narrativas situadas o relatos menores. El énfasis está en la actividad narrativa como un proceso de búsqueda de sentido, en lugar de ser un producto terminado en el que sus partes se entremezclan para formar una sola historia (Ochs and Capps, citado por Hyvärinen 2008).

Cornelissen (2013) afirma, en la misma línea, que las identidades son múltiples, temporales y fragmentadas así como socialmente construidas, negociadas y practicadas. Ryan & Deci (2012) dirá que en las culturas modernas las identidades se han tornado más fluidas, dinámicas y que los

individuos poseen muchas identidades; por ejemplo, la de padre, empleado, conservador, docente, etc. y que todas estas identidades son integradas en mayor o menor medida en relación al sujeto. El construccionismo trata, asimismo, de ver el nivel macro al considerar la adscripción, práctica y resistencia a la identidad que el individuo ejerce dentro del discurso (Benwell & Stokoe, 2006).

En otras palabras, la identidad está constituida por las estructuras simbólicas del conocimiento, el lenguaje y los discursos; las mismas que dan cuenta de la agencia y acción. También, el conocimiento en general e incluso el auto conocimiento del ser, es socialmente construido y es el resultado de las formas culturales y prácticas sociales dentro de un contexto determinado (Cornelissen, 2013).

El aspecto de la construcción social de la identidad, parte de la noción de la co-construcción de la identidad del sujeto. En la construcción de identidad es indispensable tanto la alteridad como la otredad, pues se necesita el proceso del descubrimiento del otro desde el yo y la yuxtaposición con el otro, es decir, la condición o estado de ser el otro, para definir el ser (Pacheco, 2009). El indispensable papel que juega el otro en la construcción del sentido del yo, es remarcado por Bakhtin (citado por Owen, 2011), pues narrativamente hablando el erigir un sentido del yo apelando a un inicio, desarrollo y final se hace dentro del espacio y tiempo del otro. En referencia a esta no autosuficiencia del sujeto narrativo, Holquist (1990) dirá que la única forma de que el individuo sepa de su nacimiento es a través de los relatos de los otros y su muerte no le será jamás conocida y será contada también por los otros. De ahí que, para Bakhtin, el conocimiento y el ser se construyen en las fronteras entre el individuo y los otros, entre la identidad y la diferencia; todo lo cual alude al concepto de *liminalidad*.

Ambos conceptos la infinitud narrativa del ser y el carácter situado de la verdad, contrario a la verdad absoluta, se reflejan en el concepto de construcción de identidad que utilizaremos en el presente estudio, el cual es definido como *“an ongoing process that involves the interpretation and reinterpretation of experiences as one lives through them”* (Kerby, citado por Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000. p.750). Ryan (2012) concuerda en que el

proceso de construcción de la identidad se prolonga durante toda nuestra existencia y que esta se torna particularmente importante cuando los individuos cambian de contextos sociales, como en un cambio de trabajo o un cambio de estado civil.

En cuanto a los estudios realizados tanto de corte esencialista como construccionista podemos decir que una característica de los estudios construccionistas es que explícitamente dan a conocer su opción teórica y son de naturaleza discursiva recurriendo a la narratividad no solo como método de análisis sino también como un lente epistemológico mientras que los estudios esencialistas, como señalan Sfard & Prusak (2005), rara vez definen el concepto identidad. Por ejemplo, Gee (2000) se refiere a la identidad como *“being recognized as a certain “kind of person” in a given context, is what I mean...by identity”* (p.99). Afirmaciones como “ser un tipo de persona” remiten a una idea trascendentalista y carente de acción agentiva; es decir, la identidad como algo permanente, que trasciende el discurso y que permanece inmutable sin importar quien esté hablando de ella (Sfard & Prusak, 2005). Algunos de estos estudios de carácter esencialista tienden a circunscribirse al micro-nivel del aula y, en algunos casos, son de naturaleza prescriptiva.

La importancia y vigencia del tema de la identidad a lo largo de la historia se evidencia en los análisis del que ha sido objeto desde diferentes frentes disciplinarios, principalmente la psicología o la sociología y otras disciplinas derivadas de ellas. En la actualidad, los estudios persiguen un enfoque multidisciplinario con el objetivo de hacer aproximaciones cada vez más certeras acerca de lo que engloba este concepto. Asimismo, la discursividad o el llamado *turno lingüístico* han influenciado en todas las disciplinas y han abierto nuevas posibilidades de análisis, despertando el interés por estudiar la identidad bajo este nuevo lente.

En cuanto a los estudios sobre identidad en el campo educativo, estos se han visto intensificados y su importancia ha llevado a Gee (2000) a plantear la necesidad de convertir al tema de identidad docente en una herramienta de análisis para la investigación educativa. Vista la identidad como un lente analítico, esta permite dar cuenta de temas relacionados con las trayectorias laborales docentes, en particular las tensiones y conflictos emergentes. La

identidad también puede ser vista como un elemento organizador de las experiencias laborales docentes que permite a los sujetos explicar, justificar y encontrar coherencia a sus acciones. Tener una comprensión cabal de la identidad permite mejorar el diseño de los programas de desarrollo docente (Beauchamp & Thomas, 2009, Frazer, 2011). Por su parte, Vågan (2011) se interesa en ver cómo mediante la participación en contextos educativos los sujetos desarrollan conocimiento y construyen identidades particulares.

Podemos, finalmente, definir el presente estudio como uno de inspiración socio-construccionista y discursivo que busca encontrar significados contextualizados de la construcción de identidad del trabajo docente (micro-nivel) reconociendo además, la naturaleza compleja de la identidad del docente de lengua extranjera y la estrecha relación que guardan los procesos didácticos con cuestiones del macro nivel (el contexto socio-cultural e histórico) (Pennycook, citado por Johnson, 2006).

La relación entre identidad y aprendizaje

El proceso de construcción de identidad está vinculado al aprendizaje puesto que dentro de una comunidad particular de docentes de lengua extranjera, alumnos y demás, el sujeto se convierte en un tipo particular de docente-aprendiz (Lave & Wenger, 1991), especialmente en el caso de aquellos que no poseen conocimientos pedagógicos previos. La concepción de identidad en relación al aprendizaje docente se basa en las teorías del aprendizaje situado en las que se asume que el conocimiento reside en la mente y es el resultado de procesos cognitivos individuales, los cuales se encuentran insertos dentro de un contexto social. Cualquier tipo de conocimiento es específico y contextual y requiere de *comunidades de práctica* para poder ser compartido. El conocimiento se mantiene dentro de un grupo de individuos con ideas afines que practican un cuerpo de conocimiento específico, que comparte conceptos, creencias, historias, mitos, artefactos, normas, asunciones, etc. para facilitar la difusión del conocimiento entre los miembros (Wenger, citado por Cornelissen, 2013).

El aprendizaje individual es emergente, involucrando oportunidades para participar en las prácticas de la comunidad así como en el desarrollo de una

identidad la cual proporciona un sentido de pertenencia y compromiso. El conocimiento no es abstracto y simbólico sino provisional, mediato y construido socialmente (Berger y Luckmann, Blackler; citado por Handley, Sturdy, Finchman, & Clark, ,2006).

La teoría del aprendizaje situado (Lave and Wenger, citado por Handley, Sturdy, Finchman, & Clark, 2006) cuestiona la asunción pedagógica que el aprendizaje en aulas es tan efectivo como el aprendizaje dentro de comunidades en las que lo que se practica, se aprende y viceversa. La idealización cognitivista del aula se funda en una afirmación positivista de conocimiento abstracto: que dicho conocimiento es valioso porque este refleja una realidad objetiva y que puede ser manipulada utilizando la lógica racionalista y simbólica. La teoría del aprendizaje situado, no obstante, afirma que el énfasis cognitivista en el conocimiento abstracto es inexacto porque no toma en cuenta la dimensión del lugar de trabajo y otro tipo de actividades (Handley, Sturdy, Finchman, & Clark, 2006).

Al relacionar la construcción de identidad docente con aprendizaje docente reconocemos al docente como sujeto creador y usuario de formas legítimas de conocimiento negociadas socialmente y dependiente del conocimiento que se tenga acerca de uno mismo como docente, los alumnos, la materia y el contexto inmediato todo ello enmarcado dentro del contexto global socio histórico y culturalmente situado (Johnson, 2006).

1.2 Identidad docente e identidad profesional

Nos referiremos al término identidad profesional, diferente de por ejemplo identidad étnica o de género, en el sentido de “relativo a una profesión”; por profesión asumiremos la definición del Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2001):

“empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que recibe una retribución”

Podemos advertir que cuando el mismo adjetivo profesional se usa para referirse a un ser humano, la definición se construye en base a tres rasgos semánticos:

- 1) Práctica habitual de una actividad
- 2) Medio de vida
- 3) Opuesto a aficionado

Con esta definición de profesional podemos referirnos a dos tipos de docentes, a saber, aquellos que cuentan con formación pedagógica de base y aquellos que no. Por extraño que parezca, en el campo de la enseñanza de lengua extranjera es común encontrar personas con dominio de la lengua extranjera laborando como docentes en ejercicio sin haber recibido una formación pedagógica previa en institución alguna. Ello constituye una diferencia marcada con otros grupos profesiones como los médicos o abogados cuya principal característica es el ejercicio autónomo de su actividad y en la cual no se admite que cualquier persona con buena fe pero sin el mínimo de experticia y conocimiento, ejerza la actividad profesional.

Gee (2000) precisa la diferencia entre uno y otro grupo al describir a dos tipos de identidad, una institucional y la otra por afinidad. En la perspectiva institucional de la identidad, la fuente de legitimidad es otorgada por una institución, ya sea una universidad o instituto pedagógico, a través de un proceso denominado autorización que permite ejercer los derechos y deberes vinculados a la profesión. La perspectiva de afinidad tiene como fuente de legitimidad la participación del individuo en determinadas prácticas, las cuales dan origen y mantienen la afiliación al grupo.

Por su parte, Gunn (2007) y Ramírez (2008), aclaran que el término “profesional” ha sido objeto de debates conceptuales y políticos influenciados por un uso particular de tradición anglo-norteamericana del término “profesional” asociado a la idea de experticia docente y control ocupacional de los miembros de la profesión; mientras que en la tradición europea predomina la acepción esgrimida por la RAE. Podemos colegir, entonces, que la identidad institucional propuesta por Gee se asemeja a la noción anglo-norteamericana de identidad profesional. Freidson (citado por Ramírez, 2008), entiende el concepto como una construcción histórica y, por tal, cambiante que se refiere a profesiones prestigiadas cuyos miembros se identifican por su estatus educativo con rasgos institucionales e ideológicos especiales. A pesar de que

la actividad docente está regulada por políticas estatales en mayor medida que otras profesiones que gozan de más autonomía, en la actualidad emergen nuevas identidades profesionales, como la que nos ocupa en el presente estudio, en cuyo surgimiento intervienen factores de orden social, político y económico (Ramírez, 2008)

Desde otro punto de vista, estas identidades sociales se pueden interpretar como discursos (Wetherell, citado por Holstein & Gubrium, 2011) a los que LaPointe (2011) llamará *discursos sociales profesionales* que sitúan al individuo en una determinada posición, la cual les confiere ciertas obligaciones, requisitos, derechos y posibilidades para la acción; no habiendo lugar para que el individuo ejerza la agencia, por lo que recurrirá al concepto alternativo de “identidad de carrera” (*career identity*) para su estudio. El término identidad de carrera laboral se refiere a los significados atribuidos a las secuencias de experiencias laborales durante el tiempo y trasciende los límites de una profesión u ocupación. Por lo general, cuando se relata la carrera laboral, los significados asignados a las secuencia de eventos laborales se ubican dentro de un discurso profesional y de identidad pero también son derivados del discurso organizacional, la naturaleza del trabajo, o de esferas no laborales como la familia, el género o las ideologías. Existe una variedad de recursos para asignar significado a nuestras carreras y hacerlas significativas. Otra característica a tomar en cuenta en la asignación de significado a la carrera laboral es que no empezamos de cero al momento de relatar nuestras carreras, cada vez que signamos significados a nuestras carreras pasadas presentes o futuras, reproducimos significados habituales o intentamos resistir o cambiarlos a través del trabajo de identidad.

Entonces, podemos decir que la noción de identidad docente como identidad de la carrera laboral docente se relaciona con experiencias relacionadas con la labor docente y no se encuentra vinculada a una función o rol particular al interior de una jerarquía o profesión. Por lo demás, la identidad laboral docente llega a considerar la dimensión emprendedora, autodirigida y sobre todo agentiva del individuo, entendida como la capacidad reflexiva personal que permite negociar una determinada posición identitaria (LaPointe, 2010).

Por su parte, MacLure (citado por Johnston, 1997) coincidirá en que un enfoque discursivo basado en el uso del lenguaje considerará la vida profesional del docente como una construcción discursiva evitando asumir como un punto de referencia consideraciones normativas u “objetivas” sobre profesionalización docente. En otras palabras, no se trata de ver si la vida profesional del docente encaja dentro de patrones pre-concebidos sino de conocer cómo el propio docente construye discursivamente su identidad (Johnston, 1997).

Beijaard, Meijer, & Verloop (2004) consideran que la identidad profesional docente comprende no solo las imágenes y expectativas de la sociedad en torno al trabajo del docente sino también lo que los propios docentes valoran de su vida profesional y personal a partir de sus experiencias pedagógicas e historia personal. Estas dos caras de la identidad profesional íntimamente entrelazadas han recibido diferente grado de atención en los estudios, lo cual ha generado que el concepto sea aun confuso.

En Latinoamérica, podemos observar que predomina el discurso tradicional de la profesionalidad docente de carácter estable y lineal en el que, coincidiendo con la visión anglo-americana, se habla de una “profesión autónoma” como requisito (Davini & Birgin, citado por Noriega, 2007) sin la cual la profesión del docente es vista como desvalorizada frente a otras profesiones (Vaillant, 2008), dando como resultado que el docente sea concebido como “un especialista asalariado que trabaja en una organización compleja, con menor autonomía y estatus” (Davini & Birgin, citado por Noriega, 2007, p. 43).

Elegiremos para nuestro estudio referirnos a la identidad profesional en el sentido más general de identidad del trabajo docente, no necesariamente institucional; equivalente a identidad laboral o identidad del trabajo (*job identity*) o también a *career identity* utilizado por LaPointe (2011); coincidiendo con la postura de Johnston (1997).

La trayectoria

Describir la carrera, al igual que la existencia, como un “camino” sirve de metáfora para ver la carrera como una trayectoria. La trayectoria laboral tradicional se describe como un ascenso hacia la cima de una montaña;

existiendo algunas ocupaciones que ofrecen ascensos más planos como el de la docencia o la enfermería (Baruch, 2004). Este modelo tradicional es lineal y rígido puesto que hay una sola forma de ascender dentro de una única institución y la trayectoria queda establecida por otros de acuerdo a ciertos lineamientos. La trayectoria de carrera multi-direccional, en cambio, ofrece más libertad de elección, tomando en consideración todas las alternativas posibles; retomando la metáfora de la montaña, se puede cambiar de montaña, se puede escoger montañas más pequeñas o caminar por el llano. Se puede crear una nueva trayectoria cuando el individuo lo desee y elegir la dirección a seguir definiendo en forma personal el significado del éxito laboral.

La carrera, enlazada con la noción de trayectoria, es un concepto que nos permite dar cuenta de la flexibilidad y los cambios que experimentan los sujetos dentro y fuera del mundo laboral movidos por los “referenciales” que el sujeto construye para hacer frente a las demandas actuales del mundo laboral (Peláez & Riascos, 2013). En teoría discursiva dichos referenciales se consideran recursos, concepto al que se aludirá más adelante.

Vista así, la carrera viene a ser un componente de la vida de los sujetos, la carrera se origina alrededor de un trabajo; el cual, a su vez, es fuente de identidad. Arthur, Hall, & Lawrence (citado por Baruch, 2004), definen el término carrera de manera general como experiencias laborales durante un periodo de tiempo, las que se gestan, articulan, comprenden y se ordenan mediante discursos; se trata, por otro lado, de un concepto que alude al tiempo, por lo que el género narrativo sirve de fuente para propósitos de encontrarle sentido a la carrera. Una definición que incorpora estas dos dimensiones de la carrera la encontramos en Larsen & Ellehave (citado por Crowley-Henry, 2009), para quienes la carrera es el patrón general de un proceso de desarrollo continuo, por el cual un individuo, a través de una relación interactiva e interdependiente con un contexto organizacional, experimenta y encuentra sentido a una serie de eventos críticos, acciones y situaciones, a través de lo cual adquiere la competencia, crea significado, y hace proyecciones para su futuro. La carrera que gradualmente va discurriendo contiene cambios visibles para otros (la carrera objetiva) y cambios bajo la percepción del sujeto sobre sus acciones e identidad (la carrera subjetiva). Los dos aspectos forman una dualidad siendo inseparables.

El concepto, alternativo a carrera, de trayectoria laboral se define en función a experiencias directas e indirectas en relación al mundo laboral, las que involucran las experiencias de formación (escuela, instituto, universidad) o las ligadas a la familia y al contexto socio-cultural en el cual se desenvuelve el individuo; y también en función al desarrollo de recursos aplicados en las relaciones de cara a enfrentar las demandas laborales (Peláez & Riascos, 2013).

LaPointe (2011) señala que las carreras laborales emergen y se negocian al interior de interacciones locales a través de un posicionamiento moral que involucra el uso de recursos culturales (relatos y discursos) disponibles. Estas nuevas posturas en torno a la identidad requieren de métodos que puedan capturar mejor las prácticas verdaderas así como los recursos culturales y limitaciones del trabajo de identidad (LaPointe, 2011).

Por otro lado, la noción de carrera no convencional o no institucionalizada está referida al caso de profesionales, en este caso un grupo de docentes de lengua extranjera sin formación pedagógica de base, que pueden construir una carrera subjetiva desligada de una institución específica. Hemos de referirnos aquí a un tipo de carrera no convencional llamada carrera *proteana* (Hall, 2004), la cual se trata de un modelo de carrera auto-creado por el sujeto, el cual anda en búsqueda de la satisfacción de sus valores y metas personales; el ejecutor principal de la carrera es el individuo y no la institución en la cual este labore. Esta carrera puede consistir en una serie de experiencias de aprendizaje, capacitación y cargos laborales, no posee una linealidad hacia el avance y el éxito se mide en términos de satisfacción psicológica. El sujeto dirige y re-direcciona su carrera de acuerdo a sus necesidades a lo largo del tiempo. Briscoe & Hall (Citado por Dissanayake, 2012) caracterizan la carrera proteana de acuerdo a dos aspectos: (1) guiada por valores subjetivos y (2) auto-dirigida y adaptable en términos de desempeño y de exigencias de aprendizaje. En suma, se trata de un tipo de pensamiento que refleja libertad, auto-dirección y toma de decisiones de acuerdo a valores personales. Creemos que este puede ser el caso de un grupo particular de docentes de lengua extranjera sin formación pedagógica de base debido a su situación de marginalidad respecto al sistema educativo. Aquí

las transiciones laborales se dan de manera impredecible sin ninguna información sobre cómo actuar, a diferencia de las transiciones intra-institucionales evidenciables a nivel escolar o universitario en las que la asunción de un nuevo rol implica preparación en forma de capacitaciones. No obstante debemos recalcar que las carreras pueden presentarse como bastante estructuradas en otros contextos educativos por parte de las instituciones, pero es el individuo quien finalmente decide subjetivamente seguir una carrera no institucionalizada.

1.3 La construcción narrativa de la identidad

Para explicar la relación identidad y narratividad, Owen (2011) señala que una de las mayores fuentes teóricas del pensamiento moderno ha sido el estudio del lenguaje desde la perspectiva post-estructuralista, en el que la narrativa juega un rol importante para organizar la existencia humana (Polkinghorne, citado por Owen, 2011). Por su parte, MacIntyre (citado por Owen, 2011) afirma la condición de “*storytelling animal*” del hombre. Esta nueva forma de comprender a través de la narratividad contrasta con lo paradigmático basado en el proceso de categorización típico de las ciencias naturales especialmente de las matemáticas. La narratividad trata de encontrar el sentido de la realidad en la conexión de eventos durante el tiempo por medio de historias o relatos (Murray, 2003). Dicho de otro modo, la narratividad reduce la realidad a una construcción lingüística en la que las categorías de la realidad son construidas por el lenguaje en lugar de ser el lenguaje la representación de estas (LaPointe, 2011; Bruner, citado por Bolívar & Domingo, 2006). Nuestras experiencias de género, raza, clase e identidad personal-social solo se pueden expresar y comprender por medio de categorías a las que tenemos acceso dentro del discurso (Davies & Harre, 1990). Todo lo cual ha originado la aparición de teorías que vinculan fuertemente la formación de la identidad con la narrativa.

Las definiciones que autores como Gee (2001) y Holland, Lachicotte, Skinner & Cain (1998) otorgan al concepto identidad, también se caracterizan por observar una estrecha relación entre identidad y narratividad. Así Holland *et al* (1998) se referirá a la narratividad como el medio por el cual se explicita la autocomprensión del ser:

People tell others who they are, but even more importantly they tell themselves and they try to act as though they are who they say they are. These self-understandings especially those with strong emotional resonance for the teller, are what we refer to as identities. (p. 3)

Gee (2001), por su parte, considerará además de la autodefinición, el reconocimiento social discursivo recurrente (trayectoria):

Each person has had a unique trajectory through “discursive practice”. That is, he or she has, through time, in a certain order, had specific experiences within specific discourses (i.e. been recognized, at a time and place, one way and not another), some recurring and others not. This trajectory and the person’s own narrativization (Mishler, 2000) of it are what constitute his or her (...) “core identity”. (p.111)

La construcción de la identidad, entonces, se refiere necesariamente a un hecho o práctica comunicacional por lo que se rechaza la noción meramente descriptiva o representacional del discurso (Sfard & Prusak, 2005); es decir, las narrativas como una forma de acción discursiva construyen la realidad en este caso, la identidad. Esta acción discursiva es lo que LaPointe (2011) denominará *trabajo de identidad*, el cual cumple la doble función de poder afrontar las nuevas situaciones apoyándonos en nuestras experiencias del pasado y de proporcionarnos las herramientas para planificar el futuro (Sfard & Prusak, 2005).

Una vez más recalcaremos que si bien es cierto podemos aceptar que la identidad se pueda originar a partir de nuestras experiencias cotidianas, es nuestra visión y no las experiencias como tales lo que constituye la identidad. La narratividad considera la identidad como la contraparte discursiva de nuestras experiencias vividas aunque se reconoce que es conceptualmente insostenible considerar que las narrativas puedan dar cuenta fiel de las experiencias (Sfard & Prusak, 2005). Entendido así, surge un tema muy recurrente acerca del carácter de verosimilitud de los relatos. De acuerdo a Bakhtin (citado por Moen, 2006), las narrativas difieren dependiendo de a quien se está contando el relato; es decir, estas historias son eventos rememorados de acuerdo a cómo fueron percibidos por el individuo.

En esta relación identidad-discurso, se adopta una visión del lenguaje en uso inspirada en la noción de Bakhtin; para quien el significado de las palabras y frases se determina por su uso previo en circunstancias específicas; de modo

que todo el lenguaje está influenciado y marcado por la situación en la que este ha sido utilizado previamente (Johnston, 1997). Para dar cuenta de la relación de la narratividad con el contexto social recurriremos a la explicación de Foucault para quien el discurso está constituido por un sistema de enunciados producidos diacrónicamente a modo de un flujo continuo en el que los enunciados precedentes construyen el contexto de enunciados previamente efectuados; los enunciados actuales deben adherirse a los supuestos que forman parte del contexto de los enunciados anteriores, si no lo hacen, dejan de tener reconocimiento social y no son considerados “actos de habla serios” (Dreyfuss & Rabinow, citado por Díaz-Bone, Bührmann, Gutiérrez, Schneider, Kendall & Tirado, 2007).

1.3.1 Los niveles micro y macro del trabajo de identidad

El construccionismo social en cualquiera de sus variantes abraza la idea de que los discursos culturales sociales tienen injerencia en el establecimiento semiótico-discursivo de la realidad y que, además, cuando ponemos en juego estos discursos en nuestras interacciones cotidianas, estamos re-construyendo estos discursos al sobrevalorarlos, desafiarlos, rechazarlos o re-inventarlos (Korobov, 2001). El contexto local generado mediante el relato proporciona un “horizonte de expectativas culturales acerca de un curso de acción esperado; nuestras identidades como entes sociables emergen mientras construimos nuestras propias experiencias individuales como una forma de posicionarnos en relación a expectativas socio-culturales” (Schifrin, citado por Benwell & Stokoe, 2006, p. 139). Este tipo de interdependencia entre los relatos personales y las tramas culturales circundantes es otro tema común para la teoría narrativa (Taylor, 2007).

Las premisas del análisis del posicionamiento señalan que (1) la forma cómo entendemos nuestra identidad tiene su origen en la acumulación de ideas, imágenes y asociaciones pertenecientes a contextos socio-culturales más amplios; estos elementos se denominan recursos discursivos de los que pueden disponer los sujetos, (2) nuestras identidades se constituyen a través de prácticas discursivas a partir de estos recursos disponibles provenientes de contextos mayores y (3) las identidades en parte se confieren mediante el posicionamiento y en parte se construyen, rechazan y negocian en la

interacción (Taylor, 2007). A continuación detallamos lo que son recursos y prácticas.

Es importante insistir que el análisis de posicionamiento es un proceso básicamente lingüístico que considera a los mecanismos lingüísticos y extralingüísticos como rasgos de actuación o “pistas de contextualización” que indican la manera como el hablante desea ser entendido (Bamberg, 1997). Aquí se introduce el concepto de *indexicalidad* el cual es entendido como un proceso semiótico a través del cual una variedad de formas lingüísticas y no lingüísticas (desde unidades pequeñas como los sonidos hasta los estilos) se relacionan con identidades específicas mediante una asignación de valores y significados socialmente reconocidos como característicos de dichas identidades. Revisamos nuevamente tres niveles de posicionamiento, prestando particular atención al nivel tres por ser el nivel que considera el contexto socio-cultural de la construcción de la identidad.

Nivel 1. Cómo se posicionan los personajes en su relación con el otro dentro del relato. En este nivel, se analiza la construcción de los personajes dentro del relato en términos de protagonistas, antagonistas, perpetradores o víctimas.

Nivel 2. Cómo se posiciona el hablante frente a la audiencia imaginaria o real. En este nivel, se analiza el “modo discursivo” empleado por el hablante y sus respectivos efectos en la interacción. Por ejemplo, el hablante puede proponerse justificar sus actos y atribuir la culpa a otros o indicar al interlocutor cómo actuar en condiciones de adversidad. En otras palabras, nos referimos a los actos sociales como culpar, negarse, aconsejar o disculparse.

Nivel 3. Cómo se posicionan ante sí los hablantes respondiendo la pregunta “¿quién soy yo?” y “¿cómo deseo ser entendido?” En este nivel, se analiza cómo las afirmaciones hechas por el hablante tiene una relevancia más allá de la situación interactiva local, se asume que los mecanismos lingüísticos empleados en el relato aluden más allá que al simple contenido o al interlocutor y apuntan hacia proyectos de identidad mayores en pleno desarrollo.

En el nivel 3 del posicionamiento es donde se ve claramente la incorporación del nivel macro al análisis, explorando cómo el hablante asume un sentido de identidad con respecto a discursos dominantes o narrativas

mayores y de cómo el sujeto hace que estos sean importantes para la interacción en el aquí y ahora; erigiéndose, de este modo, como un tipo particular de persona (De Fina, 2013). Este tercer nivel es necesario para dar cuenta de cómo los narradores y sus audiencias negocian sentidos de identidad de origen menos local, como por ejemplo su involucramiento dentro de identidades sociales, identidades morales, etc.

Existe una relación y compatibilidad entre una visión de la identidad como posicionamiento y las premisas más básicas del construccionismo social (De Fina, 2013). Una de esas premisas es que los sujetos “constituyen” y son “constituidos” por los discursos sociales y culturales. El posicionamiento es la herramienta de análisis que nos va a permitir dar cuenta del nivel micro, del momento interactivo del relato y a la vez, trascender el momento discursivo para aludir al nivel macro socio-cultural. Como se puede ver, el posicionamiento se puede aplicar a distintos niveles desde el micro-lingüístico pasando por el nivel interactivo de la estrategia retórica llegando hasta el nivel de la construcción de identidades, más vasto e ideológico (Korobov, 2001).

Korobov (2001) y De Fina (2013) coinciden en señalar que el nivel tres de la teoría del posicionamiento constituye una herramienta importante para analizar la identidad desde un punto medio entre enfoques que dan poca importancia a la negociación de significados a nivel local y conciben la identidad como determinada por los procesos sociales macro (por ejemplo, el análisis crítico del discurso) y enfoques (como el análisis de la conversación y el movimiento habla-en-la-interacción) que proponen un análisis estricto de la información.

Además de las grandes narrativas culturales, los contextos institucionales, organizacionales y culturales locales poseen sus propias grandes narrativas. En la visión social de las identidades como narrativas, son estas grandes narrativas y otras formas de discursos las que construyen identidades mediante las posiciones sujeto o de identidad que estas ofrecen (Davies & Harré, 1990). Mientras que en los enfoques esencialistas el narrador posee un rol clave al reconstruir la narrativa, los enfoques construccionistas sociales se esmeran en identificar las grandes narrativas y desdeñan al narrador individual. El énfasis está puesto en cómo se cuentan y se negocian

las narrativas en ocasiones concretas, lo que estas producen y como estas prácticas narrativas situadas dan lugar a las identidades (De fina, Schiffrin & Bamberg, citado por LaPointe, 2011)

1.3.2 Los recursos, prácticas y tensiones del trabajo de identidad

Los recursos

La perspectiva construccionista de la identidad como relato, ubica al mismo dentro del ámbito social; es decir, las historias locales y personales no se consideran representaciones del pensamiento individual o de la identidad, sino que son vistas como productos de los recursos discursivos disponibles dentro de un contexto socio-cultural dado. Una característica destacable del enfoque narrativo es admitir que el relato está compuesto de significados que se imponen dentro de un contexto socio-cultural más amplio, llámese narrativas mayores, tramas culturales, discursos o repertorios interpretativos. Las narrativas mayores de carácter cultural se cuentan y los relatos particulares menores asignan significados a eventos individuales como parte de un todo. Otro de los recursos discursivos es el denominado “repertorio interpretativo”; el cual se define como “una manera relativamente coherente de referirse a objetos y eventos del mundo (Edley, citado por Taylor, 2007). Todas estas estructuras narrativas (Abbott, citado por LaPointe, 2011) son las que impregnan de una estructura coherente a las experiencias y ayudan los sujetos a encontrar sentido del mundo y de sí mismos.

En relación a la construcción de la identidad docente, Clarke (2008) precisa que dicha construcción se vale de un conjunto de recursos discursivos locales y globales pre-existentes, esta delimitación evita la creación de nuevos sentidos de la práctica docente y de lo que significa ser docente si no guarda relación con los contextos histórico-sociales establecidos discursivamente; es decir, construimos y somos contruidos por medio de tales discursos (Korobov, 2001).

La experiencia es problematizada en el sentido de que no hay experiencia pura como tal, sino que algo puede considerarse experiencia solo dentro de un marco cultural determinado. Las narrativas mayores construyen una comprensión de lo que significan esas experiencias, lo que el sujeto es, y de

cómo se espera que este actúe. Hyvärinen (2008) señala que las narrativas mayores organizan varias actividades de nuestra vida cotidiana como por ejemplo ir de compras, el activismo político y las relaciones interpersonales; los también denominados *scripts* además de ser cognitivos, son culturales y normativos y están orientados hacia el futuro. Al obrar de acuerdo a las narrativas mayores y contar historias acerca de nuestras experiencias (por ejemplo ir a un restaurante caro), cada hablante contribuye a la construcción de la narrativa mayor. Bamberg (citado por Hyvärinen, 2008) indica, además, que los hablantes constantemente hacen uso de las narrativas mayores y que muchas de estas permanecen inaccesibles a nuestro reconocimiento y a su manipulación. Las narrativas mayores estructuran la forma cómo el mundo debe ser entendido y, por ende, se diseminan dentro de cada relato menor de nuestra vida cotidiana. Poco se sabe sobre cómo estas narrativas culturales se imponen en nuestras acciones e historias, lo que se dice es que la capacidad humana de narrar procesa estas narrativas mayores de forma automática. Nuestra destreza como narradores se expresa a través del entendimiento experto de dichas narrativas culturales. Las narrativas mayores funcionan como formulas o “guiones” y se usan como recursos para la acción y para la narración, son canónicas. Sin embargo, la parte más importante del relato es lo que se origina de la sorpresa, el relato se nutre de lo normal y también de lo que ocasiona una ruptura o discordancia a lo esperado.

En el mismo momento de la construcción del relato surgen otros posibles recursos; al contar una historia, el hablante nunca empieza de la nada sino que presenta una versión de algo que ha sido relatado antes, esta vez adaptado a las circunstancias particulares del momento. Estas versiones también son recursos para conversaciones futuras que se van acumulando en cada episodio narrativo. Los recursos tienen como propiedad el facilitar o limitar el trabajo de identidad del hablante. La consecuencia de esto es que el análisis del trabajo de identidad debe trascender el instante actual y considerar el trabajo anterior realizado en otras interacciones (Taylor, 2007).

Las prácticas

Una de las prácticas de identidad denominada trabajo de identidad o posicionamiento, es definida como una práctica discursiva “*whereby selves are*

located in conversations as observably and intersubjectively coherent participants in jointly produced story lines" (Bamberg, 1997, p.336). El posicionamiento es un concepto interactivo y lingüístico que, siendo flexible, situado y efímero se contrapone al concepto de rol, más estático.

La construcción de narrativas de identidad puede ser entendida como un proceso de posicionamiento narrativo. El posicionamiento puede dar acceso a un entendimiento del mundo y nuestro lugar en él; a la vez que puede evitar el surgimiento de entendimientos alternativos. Cuando los docentes son posicionados de determinada forma en las narrativas oficiales, diferentes posibles identidades docentes se construyen al mismo tiempo (Gunn, 2007).

La teoría del posicionamiento es una forma de analizar cómo los sujetos se describen a sí mismos y describen a los demás; es una perspectiva construccionista porque dichas descripciones dan cuenta de cómo el hablante desea ser entendido dentro del contexto en el que se da la descripción. De acuerdo al concepto de posicionamiento, una vez que el individuo se posiciona dentro de una práctica discursiva determinada, empieza a interpretar el mundo bajo esa perspectiva en términos de los valores, los patrones de pensamiento y los conceptos que esta involucra (Davies & Harré, 1990). Las posiciones de identidad se sitúan dentro de una serie de discursos de género, profesión, ocupación, trabajo, familia, ideología u organización.

En cuanto a cómo ocurre este posicionamiento, Davies & Harre (1990) explican que un determinado emisor en su calidad de ser subjetivo asume una posición de forma transitoria durante la interacción con su interlocutor quien es posicionado en el momento en que el emisor dice algo. Al formar parte dentro de un determinado relato de forma explícita o implícita, alguien otorga una "posición sujeto" a otro que "toma posesión" de la misma. Estas posiciones, además, inciden en las experiencias y en las posiciones identitarias que desempeñan las personas (LaPointe, 2011). Una posición sujeto se entiende como una identidad temporal que es otorgada o asumida por el hablante quien se convierte en el sujeto tal cual es percibido por los otros y, a la vez, la perspectiva desde la cual el sujeto percibe el mundo (Davies & Harré, 1990). Aquí surge el concepto de la agencia del individuo que se refiere a su habilidad de adoptar y resistir "posiciones sujeto". El concepto de *trabajo de identidad*

adoptado por LaPointe (2011), se refiere a este aspecto agencial de la reconstrucción de identidad. La agencia del individuo en el posicionamiento discursivo es bi-direccional. El posicionamiento ocurre en el contexto de un orden moral que otorga derechos, obligaciones a los individuos. Estas órdenes morales definen lo que se considera correcto, justo, conveniente o valioso en una posición específica, una interacción social o comunidad. Pero, además, en el trabajo de identidad existe la posibilidad de elección, agencia individual y cambio. Las personas son sujetos reflexivos, los sujetos tienen el poder de construir agentivamente sus posiciones situadas, en lugar de solo adoptar una posición pre-establecida. Este trabajo de identidad es, por lo general, inconsciente y automático; el posicionamiento es tácito y no necesariamente intencional aunque también puede ser reflexivo, sobre todo en aquellos momentos en los que hemos sido negativamente posicionados al punto que queramos resistir o cuando las posiciones habituales ya no son más sostenibles o socialmente aceptadas. Es en los momentos de problemas y conflicto que nos volvemos conscientes de nuestras posiciones *identitarias* habituales, un ejemplo de ello son los periodos de transición.

El relato tiene el poder de construir la identidad del sujeto debido a sus efectos interaccionales, no tan solo porque representa ciertas características del narrador. Cuando el narrador relata una historia, este adopta una posición interaccional; al actuar como un tipo particular de persona se va convirtiendo en ese tipo de persona en determinados contextos (Wortham, 2000). Por ejemplo, un docente de inglés se puede autoconstruir como facilitador del aprendizaje mientras asume esa posición en el relato de alguna experiencia educativa.

Existen tres tipos de posicionamiento; El primer tipo es el posicionamiento que se da entre el sujeto protagonista y los otros participantes del relato cuando se describen secuencias interactivas y se recrean diálogos al interior de los relatos. Por ejemplo, cuando los docentes posicionan a otros docentes en relatos sobre buenos y malos docentes lo que Gunn (2007) denomina *posicionamiento reflexivo*.

El segundo tipo de posicionamiento se establece entre el sujeto que narra frente a su interlocutor y es evidenciable mediante el uso de categorizaciones o apelaciones, durante la interacción.

El tercero tipo consiste en la caracterización del sujeto narrado mediante recursos narrativos realizado por el propio sujeto narrado; es decir, el *autoposicionamiento* del sujeto como protagonista del relato. Gunn (2007) lo denomina *posicionamiento interactivo* e indica que esto sucede, por ejemplo, cuando los docentes se posicionan a favor o en contra de posiciones sujeto¹ o de ciertas construcciones de identidad “profesional”.

El posicionamiento como actividad individual narrativa está condicionado por la interacción situada, los recursos culturales disponibles y las formas usuales de posicionamiento del individuo en un momento y espacio dado durante el desarrollo de la carrera. No se trata, entonces, de un emprendimiento completamente individual sino de una construcción social que alude a una comprensión moral de las identidades (LaPointe, 2011).

Los enfoques más recientes acerca del posicionamiento reconocen que:

- a. El posicionamiento debe ser estudiado en la interacción porque es en la interacción donde los sujetos muestran un entendimiento local de sus posiciones por lo que es desde ese nivel que el análisis debe empezar para arribar a un nivel macro de análisis, no a la inversa.
- b. El posicionamiento es un proceso recíproco y dialógico de modo que los sujetos no solo adoptan sino que son dotados de posiciones negociables de distintas maneras emergentes.
- c. Las relaciones entre los procesos locales y los más globales son muy complejas y pueden ser vistos como una cuestión determinística *a priori* de estructuras de acción y cognición que van de lo macro a lo micro

Las tensiones

El construccionismo social plantea que la coherencia y continuidad del relato no vienen dadas sino que se deben construir. Una fuente de continuidad es la noción de “problema” durante el trabajo de identidad (Wetherell, citado por Taylor, 2007). Un determinado posicionamiento de identidad es potencialmente “relatable” y criticable por los demás por ser inconsistente o no plausible

¹ Proceso mediante el cual las personas son situadas dentro del ámbito del discurso

respecto a otros posicionamientos asumidos. Esta tensión requiere de una solución. Si la inconsistencia es la fuente de tensión, el hablante buscará ajustar la nueva posición con versiones traídas desde momentos anteriores, generando de este modo consistencia y continuidad a lo largo de su relato.

Gunn (2007) observa que en los relatos de los docentes muchas de las posiciones surgen como pares de dicotomías, colocadas una en oposición a otra. Durante el posicionamiento interactivo, un docente que habla de sí mismo de una determinada manera por lo general lo hace comparándose con otro docente. El trabajo de identidad también involucra la práctica de la negociación entre posicionamientos de identidad incompatibles. Estos conflictos se hacen más notorios durante los periodos de transición (LaPointe, 2011). Las posiciones que se enfrentan en estos conflictos generalmente son:

- 1) Entre dos posiciones que el narrador reivindica simultáneamente
- 2) Entre una que se reivindica en el presente o se quiere reivindicar y una en la que se es posicionado en el contexto situado

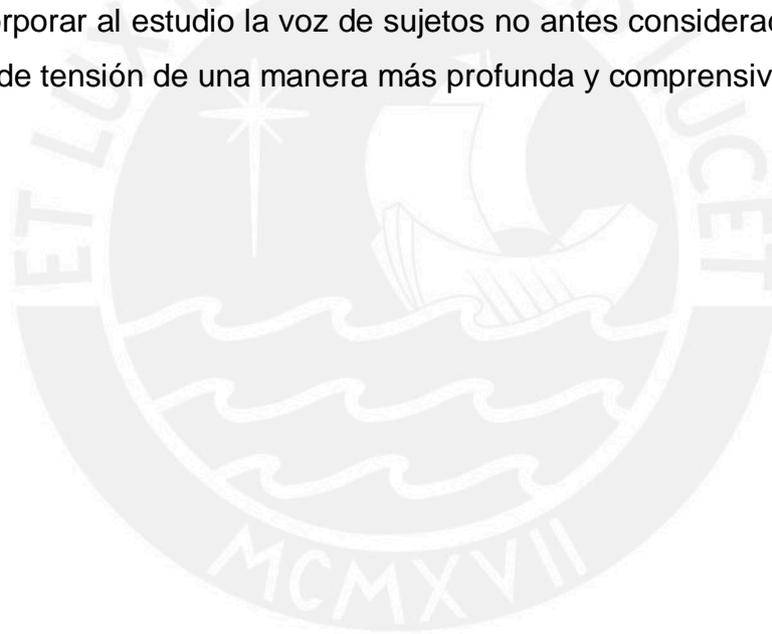
Estas posiciones conflictivas se relacionan con órdenes morales distintas (Harré, citado por Lapointe, 2011). Cada negociación implica un intento por mantener el sentido moral del sujeto entre asunciones contradictorias sobre sus responsabilidades y derechos durante el proceso de construcción de una “buena” trayectoria. Reconocer recursos narrativos y prácticas de identidad que construyen y reconstruyen la identidad docente empodera a los docentes porque les permite la construcción de identidades que ellos consideren únicas y significativas (Zembilas, citado por Gunn, 2007).

Finalmente, como consecuencia de esta perspectiva construccionista social que considera la práctica de la identidad en acción a la vez que presta atención a los contextos más globales de tal práctica, se hará necesario contar con un enfoque metodológico que sea capaz de capturar los micro y macro niveles del análisis narrativo de la identidad, enfoque sobre el que daremos cuenta en la parte dos.

Hemos tratado de situar nuestro estudio en una de las dos corrientes ideológicas predominantes en cuanto al estudio de la identidad, señalando las razones de adoptar una postura social construccionista en la cual la

narratividad juega un rol importante. Decíamos, en este sentido, que la identidad no pre-existe al discurso sino que más bien esta se construye en interacción con el otro, es enteramente situada y negociada; los sujetos optan por una determinada “posición” de las disponibles entre los macro discursos pero que, a la vez, pueden ejercer su agencia y resistir dichas posiciones.

Dentro del campo educativo, consideramos que esta visión de identidad confiere al docente de una herramienta para que éste construya una identidad relacionada a su labor más auténtica atendiendo a su contexto local inmediato y también al macro nivel socio cultural. Se relaciona con el aprendizaje situado en cuanto que se ve influenciada fuertemente por el contexto. Esta forma de abordar la identidad docente, más flexible, permite trascender los límites de los discursos de profesionalización y darle una mirada más crítica a la vez que permite incorporar al estudio la voz de sujetos no antes considerados y abordar situaciones de tensión de una manera más profunda y comprensiva.



Capítulo 2

Estudios sobre la construcción de identidad del docente de lengua extranjera

En este capítulo nos proponemos dar una mirada a las investigaciones existentes sobre docentes de lengua extranjera, las líneas temáticas sobre los que giran dichos estudios así como el enfoque teórico-metodológico utilizado. Ubicamos trece estudios entre los más recientes y buscamos su relación con alguna línea temática de las que ya se viene trabajando. Notamos que existe un interés por utilizar los métodos cualitativo-narrativos aunque no exista acuerdo sobre cómo entender la narratividad o el llamado turno lingüístico dentro de estos estudios. Para entender mejor las diferencias entre las distintas variantes de la investigación narrativa, nos valemos del análisis presentado por LaPointe (2011) en su investigación sobre identidades de carrera. En esta muestra de trece estudios, los participantes provienen de contextos institucionalizados, ya sea que sean estudiantes docentes o docentes egresados de programas de educación de nivel superior o el llamado TESOL (Teaching English to Students of Other Languages) en los Estados Unidos. Las tensiones a las que se refieren se originan a partir de su condición de docentes institucionalizados de lengua extranjera siguiendo una trayectoria laboral convencional, lineal. Nuestro estudio, por otro lado, apunta hacia un posible nuevo foco de tensión: la de ser docente con o sin formación pedagógica de base en contextos educativos diversos, siguiendo una trayectoria no lineal. El sentido de inferioridad de aquellos que no poseen formación universitaria se origina en la falta de conocimientos didáctico-pedagógicos que, se reconoce, es necesario para desarrollar la actividad educativa siendo el solo dominio de la lengua extranjera no suficiente para desarrollar dicha labor. Otro asunto que los estudios tocan levemente, especialmente en la tercera línea de investigación, es el del aprendizaje a través de la experiencia docente y la agencia del sujeto en el manejo propio de su desarrollo profesional. En nuestro estudio, el frente micropolítico también contribuye en cierto modo a crear tensiones de identidad, tema que no es

exclusivo al ámbito de los decentes de inglés pero que, creemos, podría ser parte de alguna de las líneas ya planteadas.

2.1 Líneas de investigación en los estudios sobre construcción de identidad del docente de lengua extranjera

Las líneas de investigación en los estudios referentes a la construcción de identidad del docente de lengua extranjera responden a problemáticas derivadas de diferentes fuentes de tensión detectadas en el campo de la enseñanza de lengua extranjera. En el trabajo de Liu & Xu (2011) se proponen por lo menos tres líneas de investigación en las que se han centrado los estudios: (1) relacionada con la dicotomía docente de lengua extranjera nativo y docente de lengua extranjera no nativo, (2) relacionada con los problemas derivados de los distintos tipos de discriminación por género, raza y estereotipos culturales y (3) relacionada con la experiencia del docente de lengua extranjera, el aprendizaje y los periodos de transición y las reformas educativas. Guiaremos nuestro estudio de acuerdo a esta clasificación.

A nivel local, podemos señalar otras posibles fuentes de tensión atendiendo al contexto socio, político y cultural en el que se inscribe las prácticas de enseñanza de lengua, principalmente en Lima Metropolitana, que es el lugar donde llevamos a cabo nuestro estudio de caso. Dentro del grupo de docentes en ejercicio que carecen de formación pedagógica inicial, existe un sector dedicado a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera compuesto en su mayoría por peruanos y, en menor proporción, por extranjeros hablantes de inglés como primera lengua o lengua nativa en sus variedades norteamericana, británica y australiana. Dentro del grupo de docentes extranjeros de inglés, no es extraño también encontrar ciudadanos de otras nacionalidades como por ejemplo holandeses, indios, alemanes o croatas.

Como indica Noriega (2007), es importante indagar por los “elementos” de que se valen aquellos docentes sin formación pedagógica inicial para suplir sus carencias a nivel metodológico. En el caso del grupo que nos ocupa, podemos identificar la etnicidad como un primer elemento legitimador para el ejercicio docente, siendo la condición de nativo o *near native* (casi nativo)

todavía utilizada como requisito principal para el acceso laboral. Aunque quede claro que esta variable se refiere más bien al grado de dominio de la lengua o más bien al acento libre de interferencia del sistema fonético-fonológico del español (Norton, 1997); todavía queda implícito que alguien nacido en algún país de habla inglesa con inglés como primera lengua poseerá, por ende, el nivel de dominio “nativo” y no podría ser de ningún modo *near native*. Por otro lado, alguien que no haya nacido en algún país de habla inglesa solo podría aspirar a ser *near native* aun poseyendo el dominio del idioma, Asimismo, el haber vivido algún tiempo en un país de habla inglesa, tampoco asegura llegar al nivel *native*; por consecuencia, los docentes peruanos de inglés tienen el nivel de dominio *near native* como meta.

En el uso discursivo, si consideramos el par de variables *native/near native*, la primera supera, domina o es más deseable que la segunda dando como origen la primera fuente de tensión de identidad para el docente de lengua extranjera. Los docentes no nativos enfrentan condiciones laborales desiguales y son posicionados como menos competentes que sus pares nativos (Arva & Medgyes, Braine, citado por Johnson, 2006). Sin embargo, en la actualidad se estaría gestando una fuerza en dirección opuesta (Varghese *et al*, 2005), un proceso de desmitificación del docente nativo de inglés, tradicionalmente considerado como el más capacitado apelando a un criterio errado de etnicidad como sinónimo de *expertise* lingüística y pedagógica en un contexto en el que el número de docentes de inglés no nativos, a nivel global, sobrepasa al grupo de profesionales nativos. El argumento más fuerte a favor del docente de lengua extranjera no nativo es el de haber sido capaz de aprender una segunda lengua y lograr ser bilingüe, el posicionarse como aprendiz exitoso de una segunda lengua, lo eleva a la condición de alguien que posee las estrategias cognitivas necesarias para lograr un dominio óptimo de una segunda lengua; experiencia que puede ser pedagógicamente útil; todo lo cual es reconocido por el alumnado al compararlo con alguien que se comunica en una sola lengua, así sea esta la lengua que desean dominar. Por otro lado, el estatus de *lengua franca* del que goza el inglés en el momento actual, es decir una lengua que permite la comunicación entre hablantes de lenguas distintas, por ejemplo un japonés y un peruano, hace que la meta del dominio

native, en su variedad norteamericana o británica, resulte desde un punto de vista práctico, poco deseable.

Otra fuente de tensión que involucra a docentes de lengua extranjera nativos y no nativos se refiere al estatus de su actividad laboral al ponerse en duda la condición de profesión de esta actividad. Una de las razones esgrimidas es la escasa calificación requerida para ejercer esta actividad siendo el dominio de la lengua extranjera el requisito primordial. En países donde el inglés no es lengua oficial o dominante, los periódicos, y ahora el internet, publican anuncios ofreciendo empleos que requieren poca o ninguna experiencia enseñando; en algunos casos ni siquiera se exige contar con algún estudio de pre-grado (Frazer, 2011). Asimismo, existen portales donde se ofrece cursos cortos que preparan a personas interesadas en enseñar inglés. Relacionado a lo anterior es la relativa facilidad en que se puede entrar y salir de esta actividad generando además un alto grado de rotación en las instituciones educativas dedicadas a esta actividad. Todo ello ha llevado a un cuestionamiento de la profesión y del estatus del docente de lengua que llama a toda una redefinición de la enseñanza de lengua.

Existen, además, otras fuentes de tensión en la profesión concernientes a la materia de enseñanza, ya sea que se considere que sea la lengua como proceso o producto, la comunicación o las estrategias (*skills*); observándose una prevalencia de metodologías tradicionales que conciben la lengua como producto y en las que organizar un curso de lengua extranjera equivale a elaborar un listado de contenidos gramaticales en orden ascendente de relativa dificultad, a diferencia de otros contextos en los que se han impuesto reformas educativas que privilegian los enfoques de naturaleza procesual denominados comunicativos (Tsui, 2007). Estas situaciones de inestabilidad que produce el trabajo en contextos pedagógicos diversos ocasionan otra fuente de tensión identitaria en el docente (Varghese *et al*, 2005). En cuanto a la formación y evaluación que estos profesionales reciben a manera de inducción laboral se priorizan los temas técnico-metodológicos y de competencias generalmente asociadas al nivel de dominio de la lengua extranjera. Este reduccionismo deja de lado la variable experiencia en aula o fuera de ella, recurso de aprendizaje docente coadyuvante a la construcción de identidad profesional docente.

Respecto al concepto de profesionalismo docente asociado a la capacidad de aprender de la práctica, se observa claramente la existencia de dos posturas. La construcción de la identidad profesional docente por ser de carácter continuo, situado y contextual se condice con una cierta forma de aprendizaje en la cual se privilegia la agencia del docente y su libertad de elección opuesto al modelo "regulador", respondiente de iniciativas de desarrollo profesional específicas desarrolladas y proporcionadas desde un nivel institucional. El modelo de construcción de identidad docente orientado al aprendizaje prioriza el aprendizaje "natural", en el que el profesional realiza el examen de su práctica y va construyendo sus propias teorías; en otras palabras, es un agente de su propio aprendizaje (Jurasaitė-Harbison, 2005).

Como se puede apreciar estas dos posiciones se presentan a manera de un continuo en el que entran en juego la agencia del docente y el nivel de rigidez del sistema. La respuesta que otorga el sistema se puede dar en términos de rediseño de programas de capacitación docente, nuevas formas de conceptualizar la profesionalización docente, asumir al docente en su rol docente-investigador o en el establecimiento de estándares educativos.

Este interés se ve reflejado en los estudios cualitativos sobre construcción de identidad del docente de lengua extranjera, los cuales se han enfocado en buscar una relación entre la construcción de la identidad y el desarrollo profesional, particularmente se busca saber cómo aprenden los docentes y en qué contextos. Algunos estudios comparan los efectos de escenarios formales e informales (Jurasaitė-Harbison, 2005), mientras que otros prestan atención a las situaciones de inclusión o exclusión dentro de una comunidad de práctica (Liu & Xu, 2011).

Como advertíamos al inicio de este capítulo, los estudios descritos han abordado principalmente tres líneas de investigación lo cual se refleja en los trece trabajos revisados para el presente estudio.

- (1) relacionada con la lingüística aplicada, relación entre las identidades lingüísticas y profesionales de los docentes de lengua extranjera: Pavlenko (2003), Ilieva, (2010) y Reis (2011).

- (2) relacionada con los estudios de género y de inequidad cultural y racial: Simon-Maeda (2004), Liu. & Xu (2011), Mennard-Warwick (2011) y Nagatomo (2012).
- (3) relacionada con la experiencia del docente de lengua extranjera, el aprendizaje y los periodos de transición: Liu & Fisher (2006), Tsui (2007), Trent & Lim (2010), Trent & DeCoursey (2011), Fajardo (2011) y Ruohotie-Lyhty (2013).

Nuestro estudio se ubica dentro de la línea tres por tratarse de un tema relacionado con el aprendizaje del docente de lengua extranjera en contextos de trayectoria laboral no convencional.

2.2 Estudios cualitativo narrativos sobre construcción de identidad del docente de lengua extranjera

Las investigaciones realizadas en torno a la identidad del docente de lengua extranjera nacen del interés por conocer al elemento responsable de organizar y decidir las prácticas didácticas a nivel micro que derivarán en el aprendizaje de una lengua extranjera, reconociendo la importancia que tienen las percepciones, el conocimiento previo e historia personal de este tipo de docente. De acuerdo a Johnson (2006), los movimientos de la enseñanza reflexiva, la investigación acción y el del docente-investigador han llevado a legitimar las formas de aprendizaje docente diferentes a los enfoques descendientes de los modelos de desarrollo profesional impuestos a los docentes con poca integración de las prácticas de aula reales. Estos movimientos se caracterizan por haber resaltado la importancia de la reflexión e investigación sobre las experiencias docentes como mecanismos de innovación de las prácticas didácticas. Podemos notar, entonces, una estrecha relación entre la construcción de la identidad del docente de lengua extranjera y el aprender a enseñar diferenciando entre las nociones de rol e identidad.

Varghese *et al.* (2005) subrayan la necesidad de incorporar la construcción discursiva de la identidad en los estudios de identidad docente; Elbaz (citado por Johnson, 2006) dirá:

...story is the very stuff of teaching, the landscape within which we live as teachers and researchers, and within which the work of teachers can be seen as making sense. This is not merely a claim about the aesthetic or emotional

sense of fit of the notion of story with our intuitive understanding of teaching, but an epistemological claim that teachers' knowledge in its own terms is ordered by story and can best be understood in this way. (p. 242)

Particularmente Johnson (2006) privilegiará el uso de las narrativas ha venido a constituirse en el modo principal de comprender y documentar las formas de aprendizaje docente.

En cuanto a los tipos de investigación, hemos clasificado los estudios cualitativos ligados a la identidad profesional del docente de lengua extranjera en narrativos y no narrativos; calificando como narrativos aquellos que, en línea con el construccionismo social, se procede a comprender el fenómeno de la identidad profesional como una práctica discursiva; posición epistemológica que intenta superar las limitaciones presentadas en los enfoques positivistas y post-modernos en los que constructos como la identidad pre-existen al discurso, poseen una realidad "objetiva" e inmutable. Aunque no se trate explícitamente la situación de los docentes de lengua extranjera, adoptamos como un buen referente de estos estudios la tesis de LaPointe (2011) y su trabajo acerca de construcción de identidad de trabajo en contextos de transición. Algunos otros estudios que no optan seguir el paradigma narrativo combinan fundamentos teóricos positivistas de influencia psicologista y post-modernos en un afán por hacer dialogar estos dos paradigmas y se autodenominan dialógicos (Akkerman & Meijer, 2011).

Para nuestro estudio hemos considerado el rol específico que los diferentes estudios otorgan a la narrativa siguiendo el análisis proporcionado por LaPointe (2011), tratando de encontrar una correspondencia entre las asunciones teóricas de identidad de las que partimos y el valor construccionista del conocimiento adscrito a la narrativa. Hemos identificado estudios en los que el uso de la narrativa se da como material de investigación como puede ser el caso del análisis temático, la *grounded theory* o los estudios que desarrollan un análisis estructural interno de la narrativa influenciados por la teoría de Labov. En el caso de la investigación biográfica (Bolívar & Domingo, 2006), las narrativas representan la realidad, no la construyen, en otras palabras la narrativa es vista como un vehículo de identidades pre-existentes: "Cabe destacar el poder de la reflexión a través de un relato y del valor del mismo

como herramienta para revelar la identidad y para reinterpretarla y proyectarla hacia el futuro” (p. 35). En dichos estudios, el potencial analítico de la narrativa no es explorado.

Como señala LaPointe (2011), en algunos estudios denominados narrativos, la etiqueta de “narrativo” puede corresponder solo al formato del material de la investigación y la presentación del informe mientras que el análisis de la información se realiza mediante métodos no narrativos. La clasificación realizada por esta autora nos resulta bastante ilustrativa y facilitará la descripción de los estudios narrativos sobre identidad del docente de lengua extranjera (Tabla 1). Aquí podemos observar que la investigación narrativa es un subtipo de investigación cualitativa que involucra múltiples lentes analíticos, diversos enfoques teóricos y una variedad de métodos. La tabla ayuda a distinguir las distintas asunciones teóricas sobre la identidad y el papel asignado a la narrativa en su construcción, así como los métodos de análisis elegidos en los estudios.

Tabla 1: Tipología de investigación narrativa en los estudios sobre identidad

| Tipo de investigación narrativa | Concepción de identidad | Narrativa | Atención al contexto | Métodos |
|---|---|---------------------------------|-----------------------------|---|
| <i>Las narrativas como material de investigación y/o informe</i> | Categorizaciones pre-determinadas no narrativas | Medio neutral de representación | Varía | Métodos cualitativos no-narrativos (p.ejm. grounded analysis) |
| <i>Las narrativas consideradas como representaciones</i> | Identidad narrativa pre-determinada | Portal neutral | Varía | Biográfico, Temático |
| <i>Las narrativas consideradas como construcciones: Constructivismo</i> | Construido individualmente | | - | Temático, estructural |
| Construccionismo social | | | | |
| <i>Las narrativas consideradas como construcciones</i> | Construido socialmente vía las grandes narrativas y discursos | | Social | Temático, estructural |

| | | | |
|--------------------------------------|---|----------------|---|
| <i>Las narrativas-en-interacción</i> | Co-construcción en la interacción | Local | Análisis de conversación, etnometodología |
| <i>Las narrativas-como prácticas</i> | Co-construcción en la interacción utilizando discursos y narrativas mayores | Local y social | Dialógico/ Actuación/ socialinteraccional |

(Traducción libre: Lapointe, 2011)

Un tipo de investigación narrativa más tradicional como pueden ser las historias de vida considera al relato como fuente de información sobre una realidad externa a la narración; el lenguaje y el relato se consideran referenciales al objeto de estudio, este tipo de estudios se denomina enfoque *portal* porque la narración sirve como puerta de entrada mediante la cual las experiencias de los sujetos acerca del mundo, se interpretan y se les atribuye significado. El relato viene a ser un vehículo que nos muestra cómo son las identidades pre-existentes. Estos estudios utilizan el método temático para el análisis de la información y predominan en ellos la asunción positivista de hacer corresponder uno-a-uno los relatos y los eventos que estos describen.

Un enfoque epistemológico diferente considera que la función del lenguaje ya no es referencial y que los relatos “construyen” los objetos que describen; los relatos desarrollan o “realizan” algo, como por ejemplo, la identidad. El relato adquiere una función especial como una forma particular de discurso y como constructor de conocimiento por lo que se requiere métodos de análisis propios.

Los siguientes dos tipos de investigación narrativa se conocen como constructivismo y construccionismo social; la diferencia entre ellos depende del rol asignado al narrador. La posición constructivista considera al narrador como la fuente principal de significado, su búsqueda de sentido individual y subjetivo, mientras que el construccionismo social considera que los relatos se construyen socialmente, poniendo énfasis en los contextos sociales y los recursos empleados en la construcción de dichos relatos. Los significados comunicados por el narrador no le pertenecen a este sino que son construidos discursivamente con recursos narrativos y dentro de un contexto específico. Metodológicamente, este tipo de investigación se centraliza en los temas y las

estructuras de los relatos como unidades independientes. Este es el enfoque que asumimos en el presente estudio.

Considerando el papel que cumple el contexto interaccional del relato, el enfoque construccionista se sub-clasifica en *narrativas-en-interacción* y *narrativas-como-prácticas*. Las primeras realzan la manera en que se realiza el proceso interaccional local de la narración, parten de un enfoque etnometodológico que argumenta que el orden social se refleja en la interacción; y del análisis de la conversación que pone énfasis en las regularidades de la conversación que se estructura mediante patrones interaccionales. Según sus críticos este sub-enfoque presta menos atención al contenido del relato, el cual puede aludir a contextos sociales más amplios.

En el sub-enfoque de las *narrativas-como-práctica*, el interés está puesto tanto en los significados de los contenidos cuanto en la manera en que estos se construyen; pero, además, en las razones por las que el relato se cuenta de una forma particular y las condiciones que producen dicho relato. Para dar cuenta de estas cuestiones se requiere de un método de análisis dialógico/actuación o uno social-interaccional que consiste en un uso plural de varios métodos narrativos; lo cual va en la línea del presente estudio.

En cuanto a las muestras utilizadas en los estudios, Kanno & Stuart (2011) indican que los estudios existentes se centran más en docentes de lengua extranjera con formación pedagógica con algunas horas de práctica profesional: 75 horas de acuerdo a Kennedy (citado por Kanno & Stuart, 2011).

Por nuestra parte, de los trece estudios más relacionados con la temática de identidad del docente de lengua extranjera que hemos revisado, la mayor parte de ellos centran su atención en la situación de dichos docentes en países como Estados Unidos, China, Japón y Finlandia. Solo dos de los tienen que ver con el contexto latinoamericano que son el de Mennard-Warwick (2011) sobre tres docentes chilenos y el de Fajardo (2011) acerca de seis docentes de nivel primario en Colombia. Como es común en estos estudios, las teorías en que se basan combinan diferentes enfoques, no necesariamente narrativos. Detallamos a continuación los estudios de acuerdo a las líneas de investigación esbozadas por Liu & Xu (2011):

1. Línea de investigación relacionada con la lingüística aplicada, la relación entre las identidades lingüísticas y profesionales de los docentes de lengua extranjera

Pavlenko (2003) circunscribe su estudio al paradigma post-estructuralista y se remite a varias teorías pertenecientes a distintas disciplinas entre ellas la pedagogía crítica, el empoderamiento, las comunidades imaginarias, el bilingüismo y la adquisición de segunda lengua, particularmente la teoría de Cook (citado por Pavlenko, 2003) sobre multicompetencia para postular la creación de una comunidad imaginaria que permita a los docentes no nativos de lengua extranjera reinterpretarse a sí mismos como legítimos usuarios de la lengua extranjera en lugar de considerarse hablantes nativos imperfectos de la lengua meta. Utilizando las autobiografías de cuarenta y cuatro docentes-estudiantes de lengua extranjera con experiencia, recurre para el análisis de la información a la teoría del posicionamiento discursivo (Davies y Harré, citado por Pavlenko, 2003).

Ilieva (2010) centra su estudio en la dicotomía docente de lengua extranjera nativo y docente de lengua extranjera no nativo, teniendo como muestra a veinte docentes de lengua extranjera en pre-servicio no nativos en un programa de preparación (TESOL) a nivel de maestría en Canadá y utilizando teorías post-estructurales y concepciones socio-culturales sobre identidad, particularmente Bahktin (citado por Ilieva, 2000).

Reis (2011) investiga sobre la construcción de identidad de un docente de lengua extranjera no nativo de nivel superior y, a la vez, estudiante de lingüística aplicada en la república China abordando el tema de la legitimidad de este tipo de docentes. El estudio también incluye a sus diez alumnos en el curso de redacción dictado por el docente y utiliza el marco conceptual de la teoría socio-cultural de Vigotsky (citado por Reis, 2011) y las concepciones sobre identidad de Block (citado por Reis, 2011).

2. Línea de investigación relacionada con los estudios de género y de inequidad cultural y racial

El estudio de Simon-Maeda (2004) pretende descubrir cómo funcionan los discursos de marginalización y discriminación y cómo confrontarlos

mediante las prácticas profesionales. Se analiza las narrativas de nueve docentes mujeres de lengua extranjera en el nivel superior en Japón bajo la teoría de Litosseliti & Sunderland (citado por Simon-Maeda, 2004), la cual plantea una relación dialéctica entre la construcción de la identidad y la interacción social por la cual la identidad emerge de las diferentes tipos de relación con otros individuos. Concluirán que "*teachers' professional identities develop within a network involving macro-level sociocultural circumstances and ongoing microlevel private and public interactions inside and outside of the classroom*" (p. 409).

Liu & Xu (2011) investigan mediante un estudio de caso cómo una docente de lengua extranjera en el departamento de inglés de una universidad China negocia su identidad dentro de un contexto de reforma en el que las pedagogías "liberales" para la enseñanza de inglés compiten con las tradicionales. Contraponiendo conceptos como la construcción institucional y la reconstrucción personal de la identidad (Tsui, 2007), el estudio concluye que es difícil determinar si la inclusión o exclusión en una comunidad de práctica sea mejor para el desarrollo profesional docente puesto que el aprendizaje puede verse restringido cuando ocurre la inclusión en una comunidad que busca la transformación de las prácticas docentes y, por el contrario, la exclusión de la misma puede proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje. Para el abordaje de esta temática, las autoras utilizan la teoría de Clandinin & Connelly (citado por Liu & Xu, 2011) denominada Investigación Narrativa constituida por tres fases: recoger las historias, redactar las historias y contarlas, proceso que denominan re-construcción de historias (*restorying*).

En el caso de Menard-Warwick (2011), se explora las percepciones de los propios docentes sobre sus identidades culturales y de cómo estas afectan los métodos utilizados por estos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua extranjera. El estudio se apoya en la teoría del dialogismo de Bakhtin acerca de la apropiación de recursos discursivos en los textos con el propósito de satisfacer las necesidades sociales y comunicativas de los hablantes.

Nagatomo (2012) presenta un estudio sobre siete docentes mujeres de lengua extranjera de nivel superior en Japón, que utiliza el enfoque narrativo y las cuatro perspectivas de Gee (2000) sobre identidad: (1) identidad creada por

la naturaleza (lo biológico) (N-identity); (2) identidad otorgada por las instituciones (I-identity); (3) identidad que se desarrolla mediante la interacción con los demás (D-identity) y (4) identidad que ocurre por afiliación a un grupo de interés (A-identity). Concluyen que el género juega un rol preponderante en la construcción de la identidad docente de la muestra investigada desde su ingreso a la universidad, la obtención de calificaciones académicas para convertirse en docentes universitarias de lengua extranjera hasta su aceptación y reconocimiento dentro de sus comunidades académicas. Asimismo, afirman que existe una relación compleja entre el género y el poder directamente relacionada con el estudio del idioma inglés en el Japón y la empleabilidad de docentes universitarias mujeres.

3. Línea de investigación relacionada con la experiencia del docente de lengua extranjera, el aprendizaje y los periodos de transición

Liu & Fisher (2006) realizan un estudio longitudinal sobre tres docentes-estudiantes tratando de observar los cambios en la construcción de la identidad del docente de lengua extranjera; dichos docentes atribuyen los cambios en su crecimiento profesional a factores institucionales, cognitivo-afectivos y sociales. Para el recojo de la información utilizan diarios reflexivos, cuestionarios y entrevistas utilizando el método de análisis constructivista, poniendo énfasis en la interpretación hermenéutica y la reconstrucción de significados; el análisis de la información es narrativo temático empleando dos niveles de codificación.

Tsui (2007) presenta un estudio de caso único al que denomina Análisis Narrativo sobre un docente de lengua extranjera, recurriendo a la teoría del interaccionismo social de Wenger (citado por Tsui, 2007), centrando su interés en las tensiones entre dos discursos disímiles uno institucional y el otro de construcción de identidad profesional asumiendo, asimismo, una postura post-estructuralista al considerar las relaciones de poder del nivel macro. La narrativa y los diarios reflexivos son utilizados para el recojo de la información recurriendo a categorías pre-establecidas de la teoría de Wenger acerca del proceso de identificación y negociación de significados (proceso dual de construcción de identidad) para el análisis de la información.

Trent & Lim (2010) utilizando una muestra de dos grupos de tres docentes lengua extranjera en dos universidades diferentes en Hong Kong analiza los programas de desarrollo profesional docente promovidos mediante alianzas escuela-universidad valiéndose de dos conceptos complementarios de identidad: Identidad-en-el-discurso e identidad-en-la-práctica tratando de reconciliar dos posturas provenientes de paradigmas distintos, en un caso la construcción discursiva de la identidad (construccionismo) y en el otro la identidad como producto social (esencialismo) aludiendo a la teoría de Wenger (citado por Trent & Lim, 2010). Estos autores tratan de demostrar que los dos enfoques son compatibles por lo que utilizan un marco teórico integrado o dialógico según Akkerman & Meijer (2011). La recolección de la información se realiza mediante entrevistas grupales semi-estructuradas y el análisis sigue el modelo categorial temático.

Trent & DeCoursey (2011) analizan el caso de un grupo de docentes de inglés de carrera de nivel secundario de origen chino que reciben instrucción pedagógica en su país pero que llegan a ejercer su labor en Hong Kong. El estudio sigue la trayectoria de la construcción de la identidad desde su experiencia como estudiantes de educación hasta el momento en que empiezan a trabajar en escuelas secundarias. El estudio intenta describir las experiencias discursivas y prácticas que moldean la construcción de la identidad de estos docentes, concluyendo que el cambio geográfico y de contexto producido tras su migración hacia Hong Kong representa un desafío para la construcción de dicha identidad. El estudio utiliza los conceptos de comunidades de práctica de Wenger (citado por Trent & DeCoursey, 2011) e incorpora el modelo discursivo de construcción de identidad de Fairclough (2003) para subsanar la limitación del modelo de Wenger, el cual consideran poco adecuado para dar cuenta del rol del lenguaje en la construcción de la identidad.

Fajardo (2011) integra conceptos de las comunidades de práctica, conocimiento docente y su desarrollo profesional esbozados por Wenger, Grossam y Glatthorn (citado por Fajardo, 2011). El estudio explora la posibilidad de incorporar docentes de carrera con una base pedagógica de enseñanza de lengua extranjera a comunidades de práctica, iniciarlos en el

trabajo cooperativo y en la investigación educativa en el contexto social político colombiano durante el último año de su práctica profesional.

Ruohotie-Lyhty (2013) se centra en el efecto que producen las fases de transición, como puede ser la inducción, en la construcción de la identidad de dos docentes de lengua extranjera con formación pedagógica en Finlandia. El concepto de identidad que manejan se apoya en la teoría socio-cultural, particularmente el desarrollo de la identidad narrativa que pone énfasis en la forma en la cual los individuos buscan sentidos en la realidad y en su propio rol y no en las experiencias *per se* (Heikkinen, citado por Ruohotie-Lyhty, 2013). Utilizando ensayos reflexivos y entrevistas, se hace uso de categorías siguiendo el análisis paradigmático de Polkinghorne (citado por Ruohotie-Lyhty, 2013) y el concepto de evaluación de eventos de Labov & Waletzky (citado por Ruohotie-Lyhty, 2013).

La siguiente tabla resumen agrupa los trece estudios descritos de acuerdo a las líneas de investigación propuestas por Liu & Xu (2011) y tomando en consideración la tipología presentada por LaPointe (2011), resumida en la Tabla 1.

Tabla 2: Resumen de los estudios cualitativos sobre construcción de identidad del docente de lengua extranjera

| Estudio | Tipo de estudio | Enfoque teórico (autores) | Método/técnicas | Muestra (Número N, lugar) |
|---|------------------------------|---|--|---|
| Línea de investigación relacionada con la lingüística aplicada, la relación entre las identidades lingüísticas y profesionales de los docentes lengua extranjera | | | | |
| Pavlenko (2003) | Cualitativo post-estructural | Las comunidades imaginarias (Anderson, 1991) Pedagogía crítica (Vygotsky, 1978) y adquisición de multicompetencias (Cook, 1992) | Teoría del posicionamiento discursivo (Davies y Harré, 1990) | N=44 Docentes alumnos con experiencia en aula de diferentes nacionalidades |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|---|--|---|
| Ilieva (2010) | Cualitativo narrativo | Teoría dialógica (Bakhtin, 1981) | Análisis documental de portafolios | N=20 Docentes de lengua extranjera en pre-servicio en Canadá |
| Reis (2011) | Cualitativo narrativo | Teoría sociocultural Vygotsky and Cole (1978) | modelo categorial temático | N=1 Docente de lengua extranjera de nivel superior en la República Popular China N=10 Alumnos que llevan el curso con el docente |
| Línea de investigación relacionada con los estudios de género y de inequidad cultural y racial | | | | |
| Simon-Maeda (2004) | Cualitativo narrativo | Identidad discursiva Litosseliti & Sunderland (2002) | Temático | N=9 Docentes mujeres de lengua extranjera en el nivel superior en Japón |
| Liu & Xu (2011) | Cualitativo narrativo | Re-construcción de historias (Clandinin & Connelly, 2000) | Investigación narrativa | N=1 Docente de lengua extranjera de sexo femenino en una universidad, República Popular China |
| Menard-Warwick (2011) | Cualitativo narrativo | Dialogismo (Bakhtin, 1981) | Codificación temática | N=3 Docentes de L2 |
| Nagatomo (2012) | Cualitativo narrativo | Cuatro tipos de identidad (Gee, 2000) | Narrativo/temático | N=7 Docentes universitarias de lengua extranjera |
| Línea de investigación relacionada con la experiencia del docente L2, el aprendizaje y los periodos de transición | | | | |
| Liu & Fisher (2006) | Cualitativo narrativo constructivista | La visión hermenéutica de la educación (Elliot, 1993) | Codificación basada en categorías pre-establecidas | N=3 Alumnos docentes de diferentes nacionalidades en una universidad inglesa |
| Tsui (2007) | Cualitativo narrativo | interaccionismo social (Wenger, 1998) | Categorial/temático | N=1 Docente de lengua extranjera en la República Popular China con |

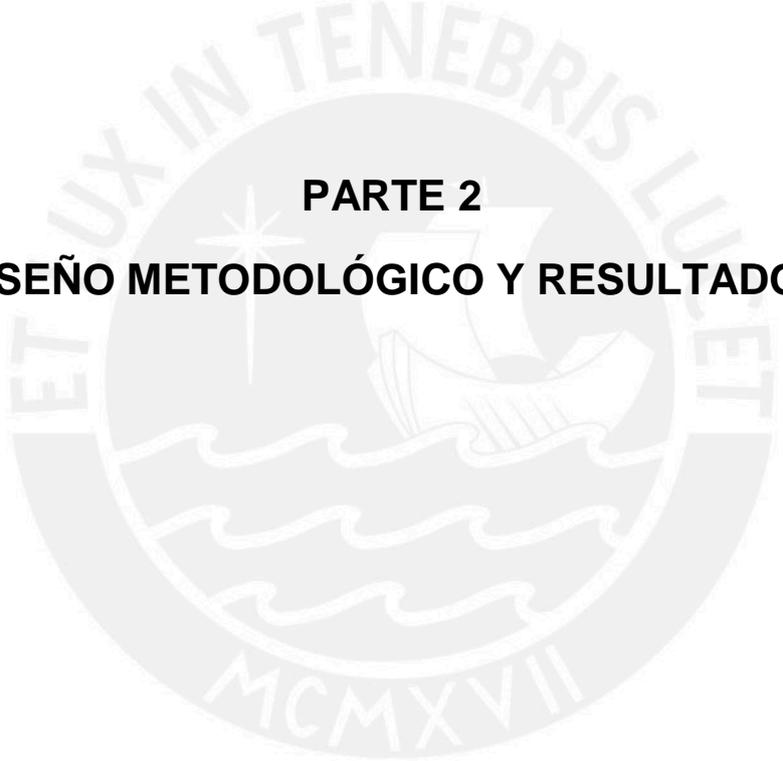
| | | | | |
|--------------------------|--|---|---|--|
| | | | | formación pedagógica |
| Trent & Lim (2010) | Cualitativo narrativo | Identidad-en-la-práctica Wenger (1998), Identidad-en-el-discurso (Fairclough, 2003) | modelo categorial temático | N=6 Dos grupos de 3 integrantes cada uno de dos universidades en Hong Kong |
| Trent & DeCoursey (2011) | Cualitativo narrativo | Interaccionismo social Wenger (1998), Construcción de identidad Fairclough (2003) | Narrativo/temático | N=6 Docentes de lengua extranjera de sexo femenino en una escuela secundaria de Hong Kong |
| Fajardo (2011) | Cualitativo no narrativo | Comunidades de práctica (Wenger, 1999) | Codificación basada en categorías pre-establecidas/temático | N=6 Docentes alumnos de inglés y francés en colegios públicos en el área urbana de Bogotá |
| Ruohotie-Lyhty (2013) | Cualitativo narrativo construccionista | Análisis paradigmático (Polkinghorne, 1988) y la teoría narrativa de evaluación de eventos (Labov y Waletsky, 1967, 2003) | Narrativo temático | N=2 Docentes de lengua extranjera con formación pedagógica en Finlandia |

(Elaboración propia)

Podemos advertir que los estudios denominados cualitativo narrativos se ubican en un continuo de opciones que van desde investigaciones en las que solo la forma de representación puede ser narrativa a otras en las que se utilice el método narrativo discursivo para el análisis de la información; en el primer caso se recurre a teorías afines como las comunidades de práctica de Wenger, el dialogismo Bahktiano y la teoría sociocultural de Vygotsky recurriendo al método del análisis temático categorial de la información. Como se indicó anteriormente, la opción del construccionismo y la Investigación Narrativa en la que se inscribirá el presente estudio, obedece a la intención de explorar la

construcción de la identidad del docente de lengua extranjera partiendo del nivel micro de la interacción pretendiendo abarcar el nivel macro socio-cultural de los discursos profesionales o de las narrativas mayores.





PARTE 2
DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

Capítulo 1

Diseño metodológico

La presente investigación se sitúa dentro de la plataforma de la investigación cualitativa en cuanto que pretende hacer hincapié en la comprensión de experiencias personales cotidianas en su contexto natural y por tratarse de un estudio intensivo, a pequeña escala, siguiendo una perspectiva holística. El nivel de alcance de la investigación es exploratorio/descriptivo. Si bien es cierto, la identidad docente es un campo ya investigado, pretendimos utilizar una perspectiva diferente como es el construccionismo social; este enfoque considera que la identidad docente es un fenómeno situado socio-culturalmente y en el cual los sujetos desarrollan o “realizan” su identidad discursivamente y que esta no es algo que ellos llevan consigo como un producto interno cognitivo.

Nuestro problema de investigación es ¿Cómo se construye narrativamente la identidad de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base? Nuestro objetivo general es comprender el proceso de construcción de la identidad a través de la narrativa de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. Nuestro objetivo específico es describir los recursos, prácticas y tensiones del trabajo de identidad que surgen en la construcción de la identidad de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base.

Si bien el establecimiento de categorías y sub-categorías es referencial en la investigación narrativa que planteamos (ya que estas deberán surgir y constituirse a partir de los datos empíricos de la realidad), orientamos nuestro estudio utilizando, a modo de guía, las categorías del marco teórico que sustenta el presente estudio.

Categorías:

1. recursos
2. prácticas
3. tensiones
4. trayectorias

Pasaremos, a continuación a describir cada una de ellas.

Recursos: ideas y asociaciones acumuladas, pre-existentes al momento de la enunciación que el sujeto hace uso cuando realiza la construcción narrativa de su identidad; estos recursos son principalmente discursivos, están disponibles para el trabajo de identidad y se presentan en un contexto socio-cultural específico. Los recursos se presentan como posibilidades o limitaciones para el trabajo de identidad. Mediante su uso, el sujeto se posiciona como un tipo particular de persona. Los autores se refieren a los recursos discursivos como repertorios culturales o interpretativos o también narrativas mayores.

Prácticas: las prácticas emergen de la interacción entre la acción de narrar, los recursos utilizados para el relato y el contexto local interaccional del relato. Aquí nos referiremos principalmente a las prácticas de posicionamiento identitario.

Tensiones: Surgen como resultado de la existencia de múltiples discursos disponibles para el trabajo de identidad del sujeto que generan posiciones contradictorias.

Trayectorias: Forma de referirse a las carreras laborales. En nuestro estudio la carrera es un patrón general de un proceso de desarrollo continuo, por el cual un individuo, a través de una relación interactiva e interdependiente con un contexto organizacional, experimenta y encuentra sentido a una serie de eventos críticos, acciones y situaciones, a través del cual adquiere la competencia, crea significado, y hace proyecciones para su futuro. La carrera que gradualmente va discurriendo contiene cambios visibles para otros (la carrera objetiva) y cambios bajo la percepción del sujeto sobre sus acciones e identidad (la carrera subjetiva). Los dos aspectos forman una dualidad siendo inseparables.

Nuestro enfoque es epistemológica y metodológicamente similar al que aplica LaPointe (2011) en su investigación: *"Moral struggles, subtle shifts. Narrative practices of identity work in career transitions"*. Asumiendo a la identidad como una práctica narrativa, requerimos de un método de análisis que:

- (1) permita al individuo realizar el correspondiente trabajo identitario,
- (2) considere el contexto local del relato,
- (3) reconozca el papel del investigador como co-constructor de dicho relato sobre identidad a la vez que
- (4) considere el rol que cumple el relato dentro del nivel macro del contexto socio-cultural.

Por tanto, creemos, la Investigación Narrativa (*narrative inquiry*) nos servirá para dichos propósitos. Según Connelly & Clandinin (citado por Simon-Maeda, Churchill & Cornwell, 2006), la investigación narrativa constituye un método viable para describir procesos de construcción de identidad docente.

Asimismo, recurrimos al análisis del posicionamiento identitario, un tipo de Investigación Narrativa, como herramienta para describir la construcción de la identidad docente y centrándonos en los periodos de transición laboral por ser los momentos de mayor intensidad de trabajo identitario debido a que frente a experiencias límites, la identidad puede verse alterada radicalmente en el proceso de reinterpretación del relato de vida (Heikkinen, citado por (Ruohotie-Lyhty, 2013).

El análisis de posicionamiento aquí planteado no toma en cuenta estructuras psicológicas como la personalidad o motivación del individuo para dar cuenta de los posicionamientos asumidos por este. Para dar cuenta de la continuidad, recurre a momentos anteriores de posicionamiento, a modo de ensayos y repeticiones que originan nuevas versiones de nuestra vida; por lo que decimos que nunca empezamos un relato desde cero. Por consecuencia, son las rutinas y los estilos discursivos los que explican los patrones y el ordenamiento de nuestras acciones (LaPointe, 2011).

Consideramos que un enfoque narrativo sobre identidad, siendo de naturaleza cualitativa, no busca predecir o encontrar explicaciones basadas en una relación causa-efecto sino más bien, a través de la investigación interpretativa, desarrollar teoría a partir de los casos.

Para el análisis macro del relato, la interpretación recurre al concepto de *indexicalidad*, mediante el cual algunos enunciados y signos textuales se utilizan para señalar identidades, interpretaciones que aluden a contextos mayores. De particular interés es el concepto de meta-narrativas o narrativas mayores que emplearemos en el estudio; las narrativas mayores se refieren a normas culturales y expectativas que dan sentido al relato. Mientras que el contexto local es explícito, las narrativas mayores son mayormente implícitas y requieren de recursos interpretativos de parte del investigador para ponerlas de manifiesto. Esto se realiza recurriendo al conocimiento existente de las narrativas mayores dentro de contextos específicos o al comparar los relatos con el material de investigación (LaPointe, 2011).

1.1 Contextualización y descripción del caso

De acuerdo a las escasas estadísticas existentes, en general, el peruano promedio tiene un nivel bajo de inglés. Un estudio global publicado por Education First (2012) reveló que el Perú se ubica en el puesto 39 (nivel bajo) de un total de 60 países encuestados vía internet. El informe también señala, además, que más de la mitad de países de la región se encuentra en la banda más baja del índice EPI EF pero que países como Brasil, Colombia, Perú y Chile han mejorado.

La enseñanza del idioma inglés se da en el sector privado y público, existiendo una baja penetración de los centros de idiomas a escala nacional. En el sector privado existen a la fecha cerca de 96 institutos o centros de idiomas en el Perú, que suman 180 locales en el país (Andina, 2013). Dos de estos, el Instituto Cultural Peruano Norteamericano (ICPNA) y la Asociación Cultural Peruano Británica (ACPB), concentran más del 58% del mercado nacional. Ambos institutos se dedican exclusivamente a la enseñanza del inglés. Se sabe, además, que en los institutos de idiomas los docentes poseen un dominio de inglés alto pero carecen de conocimientos pedagógicos relevantes y las clases son, en su mayoría, guiadas por la aplicación de libros de texto producidos en países de habla inglesa como Inglaterra y Estados Unidos. Por su parte, las escuelas privadas demandan un nivel de inglés más alto y ofrecen cursos de capacitación a los docentes antes de incorporarlos a la actividad laboral.

En el sector público, el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (EBR) tiene como uno de sus propósitos fundamentales que los estudiantes conozcan y manejen básicamente el idioma inglés como una lengua internacional. Sin embargo, solamente es obligatoria su enseñanza en las instituciones escolares de educación secundaria y no así en las de primaria (Vexler, 2013). Según el mismo autor, el inglés se viene enseñando en los colegios estatales de manera precaria con un nivel de avance imperceptible y, en su mayoría, las clases son dictadas por docentes no expertos en el idioma. Tal situación parece haberse mantenido durante los últimos treinta años, según Vanden (1980):

En lo que respecta a la educación estatal, la enseñanza de idiomas se limitaba a la obligatoria del inglés en la secundaria, pero ella se caracterizó -- con honrosas y escasísimas excepciones - por la pobreza de sus resultados, debido a lo reducido de las horas dedicadas a ella, al déficit de material educativo idóneo, al elevado número de alumnos por aula, y al reducido número de profesores especializados, hecho este último que determinó que el curso de inglés fuera enseñado por profesores de otras especialidades que ocasionalmente recibían tal encargo como parte de sus obligaciones a fin de completar su horario de trabajo, lo cual no hacía sino agravar el problema. (p. 180)

En la encuesta aplicada en abril de 2009 a los docentes de la especialidad de inglés, La Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación identificó lo siguiente:

1. Los docentes formadores, a pesar del gran interés demostrado por capacitarse y estar al día con respecto a los enfoques modernos, muestran algunas debilidades que requieren especial atención, como el hecho de que no tienen una comprensión clara de lo que significa la competencia comunicativa.
2. La mayoría de ellos tiene un conocimiento limitado del idioma Inglés.
3. El enfoque empleado para la enseñanza y aprendizaje de la lengua se centra en aspectos gramaticales y formales, desvinculados de la dimensión práctica y de la reflexión crítica acerca del funcionamiento del sistema.
4. La revisión practicada a los sílabos, evidencia un desconocimiento por parte de los docentes formadores acerca de las habilidades y destrezas

que deben desarrollar los estudiantes para lograr un desempeño eficiente como oyente, hablante, lector y escritor de la lengua extranjera.

En cuanto a la formación de docentes en lengua extranjera, según los datos de RELO Andes (2013), existen ocho universidades nacionales y veintidós institutos pedagógicos que forman docentes de inglés. Los institutos ofrecen pocas horas de enseñanza del idioma, lo que no asegura un nivel de dominio óptimo de sus estudiantes. No obstante, las universidades ofrecen más horas y logran aceptables niveles de dominio, la mayoría de egresados tiene dificultad en encontrar trabajo en el sector público debido a la existencia de gran cantidad de docentes estables.

En resumen, la enseñanza del inglés, en nuestro sistema educativo, y particularmente en los colegios públicos de secundaria es muy precaria y no se percibe un avance importante a pesar de algunos esfuerzos aislados y efímeros. No obstante ello, la valoración de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas, de acuerdo encuestas de opinión llevadas a cabo en Lima, es alta (tercer lugar), por debajo de computación y superando a la enseñanza de otras lenguas nativas del Perú como el quechua o aymara (Instituto de Opinión Pública, 2010).

Una de las iniciativas más recientes para mejorar la enseñanza de inglés sucedió en el año 2010 cuando el Ministerio de Educación inició el programa NESP (National English Specialization Program) en el marco del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP) dirigido a profesores en servicio de educación secundaria, el cual ofrecía a los docentes la oportunidad de mejorar el dominio del idioma inglés y luego de alcanzar un nivel de inglés intermedio alto, seguir un curso de metodología de enseñanza. Miles de docentes se han visto beneficiados de este programa dirigido por un instituto binacional de idiomas pero muy pocos habían alcanzado el nivel de inglés requerido hasta octubre del 2011, fecha en que expira el financiamiento (RELO Andes, 2013).

A diferencia del tipo de docentes que participan en programas de capacitación auspiciados por instituciones del estado, en nuestro estudio nos referiremos al desarrollo profesional no institucionalizado de docentes cuando

aquel, por voluntad propia, decide realizar su formación bajo su total autonomía sin contar con una carrera estructurada o respaldada por institución alguna, llámese sistema educativo o algún instituto de idiomas, que determine los llamados “ritos de iniciación” como la inducción, el ascenso o la jubilación (Mayrhofer & Iellatchitch, 2005). LaPointe (2011) las define también como trayectorias socialmente no pauteadas o que no forman parte de trayectorias formales. Otra denominación utilizada en el mismo sentido es la de carrera no convencional definida como “una serie de experiencias laborales que el individuo asume a través de su paso por varias instituciones realizando distintos actividades laborales contando o no con un movimiento jerárquico ascendente durante el tiempo” (Dissanayake, 2012). Creemos que para entender mejor las transiciones laborales docentes y el desarrollo docente respectivo es necesario prestar más atención a los recursos culturales y las limitaciones que condicionan dichos procesos.

Para la exploración profunda de la identidad, este estudio consideró necesario centrarse en un individuo en particular por lo que la información recogida en este estudio se centra en un nivel de análisis individual al describir la experiencia de construcción de identidad de un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base que logra cierta continuidad en su carrera no institucionalizada. Se trata, entonces, de un estudio de caso que pretende dar luces sobre una temática específica.

A continuación explicaremos las razones por las que convenimos en utilizar el estudio de caso para nuestro estudio. En primer lugar, el estudio de caso por ser un tipo de estudio a profundidad es ideal para generalizar mediante la prueba de falsificación: si tan solo una observación no guarda relación dentro de la proposición, esta se le considerará no válida; por lo que se la debe revisar o rechazar (Flyvbjerg, 2011). Otra característica de los estudios de caso es que poseen un componente narrativo importante, lo que conviene a nuestro estudio narrativo por considerar a la narración como la forma principal de encontrar sentido a la experiencia.

La imposibilidad de generalizar sobre la base un solo caso es uno de los cinco malentendidos acerca del estudio de caso que señala Flyvbjerg (2011), siendo esta una de las principales críticas que conllevan a su

subvaloración como método científico. Sin embargo, la generalización sería solo una forma de ganar conocimiento, siendo la acumulación colectiva de información dentro de un campo específico, el otro proceso. Es decir, el conocimiento puede ser transferido sin ser necesariamente formalmente generalizable. Por lo tanto, un estudio de caso descriptivo fenomenológico, sin ninguna pretensión de generalización, posee valor dentro de este proceso y contribuye a abrir el camino para la innovación.

Finalmente, dice Flyvbjerg (2011), resumir, generalizar y desarrollar teorías como el ideal de las investigaciones no es necesariamente lo deseable. Si algún fenómeno investigado no es fácil de generalizar, es un indicativo de que alguna temática rica en contenido se ha descubierto. El problema de la generalización como desventaja del estudio de caso se debería más a las propiedades de la realidad estudiada compleja que al estudio de caso como método de investigación.

Decidimos escoger intencionalmente como participante del presente estudio a un docente que reúna determinadas características. Se trata de un docente peruano de inglés con español como lengua nativa, hombre o mujer con experiencia docente en instituciones educativas en Lima Metropolitana. El participante elegido no posee formación pedagógica de base; es decir, carece de estudios de educación en facultad o instituto superior alguno.

El docente P fue elegido debido a su voluntad de participar, su espontaneidad expresiva y la riqueza de su relato. La inspiración para realizar esta investigación sobre identidad surge de una conversación que sostuvimos con P en el instituto de idiomas en el que ambos laborábamos. P había reingresado a la institución luego de haber laborado dos años en otra similar. En dicho encuentro, P se mostraba preocupado por no entender las razones por la que su contrato de trabajo no había sido renovado en la institución anterior y trataba de encontrar algunos indicios que le pudieran aclarar los verdaderos motivos. En dicha conversación, pudimos notar que P poseía una habilidad de reflexión profunda y que era consciente de sus destrezas y carencias pedagógicas.

1.2 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información

La técnica utilizada fue la entrevista no estructurada definida como aquella que se realiza sin guión previo y construidas simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado; en nuestro caso contando como referentes para el investigador las categorías amplias establecidas *a priori* como punto de partida (Bisquerra, 2004).

Un concepto similar a las entrevistas no estructuradas son las conversaciones o “entrevistas narrativas” definidas por LaPointe (2010) como *“unstructured conversations that provide an occasion for narrating experiences and doing identity work. The researcher plays an active role as part of this interactional accomplishment”* (p.4). Kramp (2004), por su parte, la denomina “entrevista fenomenológica” y consiste en una invitación al participante a construir una narrativa.

La entrevista narrativa se puede ver desde dos dimensiones, una biográfica y otra interactiva, siendo la primera considerada como un recurso narrativo para que el individuo realice el trabajo de identidad, esto se logra (1) ofreciendo al narrador una estructura temporal de organización y un telón de fondo para la organización y presentación de la experiencia y (2) proporcionando los elementos explicativos que harán posible la constitución de la identidad. Por su parte, la dimensión interactiva de la entrevista se refiere a los aspectos de negociación y las técnicas de posicionamiento estratégico del narrador transmitidas por medio de recursos discursivos (Lucius-Hoene, 2000).

En cuanto al rol del entrevistado, reducida la relación jerárquica con el investigador este se torna en un participante activo quien decidirá sobre el modo de contar sus experiencias (LaPointe, 2011).

La técnica contempla la utilización de una pregunta abierta del tipo:

- *“cuéntame acerca de cómo llegaste a ser profesor de inglés”*

a modo de instrumento a utilizar junto con las categorías establecidas *a priori*.

Para la validación del instrumento utilizamos el *bracketing interview* (Kvale 1983; citado por Kramp, 2004), el cual consiste en someterse el investigador a la entrevista narrativa realizada por un colega investigador con el propósito de generar conciencia sobre las presuposiciones o prejuicios que puedan influenciar su investigación. Esta entrevista la realizamos en un ambiente de la universidad siendo luego comentada por ambos participantes para poner en evidencia los posibles sesgos del investigador.

Realizamos, posteriormente dos pruebas piloto a dos participantes de similares características en diferentes lugares elegidos por estos (un salón de clases y un café). Los tres entrevistados han trabajado junto al investigador en la misma institución siendo este colega y a la vez capacitador de aquellos. Creemos que el trabajar con un grupo del cual el investigador forma parte tiene ciertas ventajas como la de tener mayor información acerca de los participantes de la muestra, poder establecer un vínculo más genuino de confianza y generar un ambiente ideal para la entrevista. Sin embargo, se piensa que la visión “desde dentro” del investigador puede sesgar el análisis de la información. Al respecto Pajaro (2011) argumenta que asumir una diferencia pronunciada entre un investigador cualquiera y uno que tiene una posición “desde adentro” implica aceptar una concepción positivista de la investigación como algo que se puede realizar de forma absolutamente objetiva. Toda investigación corre el riesgo de estar sesgada por los intereses y la personalidad del investigador pero, como afirma Lanza (citado por Pajaro, 2011), lo importante es que el investigador sea consciente de sus propósitos ideológicos sobre los objetivos y de cómo este hecho puede influenciar la información recogida.

Otro punto importante a considerar tiene que ver con la manera de abordar la identidad de acuerdo a la teoría que esbozamos, esta debe ser co-construida por lo que, en este caso, el material analizado proviene de la interacción de ambos, investigador e informante; en este caso, la intervención del investigador no es considerada como “contaminación” sino como parte del corpus. Existen varios momentos en la entrevista en la que negociamos el tipo de respuesta adecuada para un contexto particular dándose la co-construcción del relato, lo cual es recogido en la transcripción para el respectivo análisis interaccional. Esta homogeneidad de los participantes en esta investigación

produce un ambiente seguro y facilita el surgimiento de la identidad apoyada en información representativa desde una perspectiva “desde el interior del grupo” (Pajaro, 2011).

Previo a la realización de las entrevistas, se mantuvo comunicación vía correo electrónico con los participantes explicándoles los pormenores de la investigación y del tipo de entrevista a realizar. Los tres participantes elegidos se mostraron deseosos de participar, lo que dio como resultado unos relatos prolijos en información aprovechables para la investigación.

1.3 Datos acerca de los informantes y del contexto educativo

Para comprender los posicionamientos adoptados por los participantes en las entrevistas narrativas, creemos por conveniente brindar un perfil general de este tipo de docentes. Para ello nos referiremos a los dos informantes de la prueba piloto y al caso único elegido. Todos ellos son de Lima Metropolitana y se han venido dedicando a la enseñanza de lengua extranjera (inglés) por un lapso considerable de tiempo y han transitado por diferentes institutos de idiomas, universidades y colegios de Lima Metropolitana. Todos se conocen del instituto de idiomas en el cual labora el investigador quien ha sido capacitador de dos de ellos. La relación es relativamente horizontal aunque de las entrevistas se puede ver que consideran al entrevistador como un docente con mayor conocimiento y experiencia. La capacitación por la que todos han pasado se da a modo de inducción y desarrolla un tipo de metodología que es apreciada por todos por considerarla no convencional. De la información recogida se deduce que los entrevistados consideran a este instituto como un lugar donde el proceso de selección de personal es muy exigente por lo que ingresar a este representa un avance en su carrera. Otra característica de este grupo es que todos han ingresado a la profesión sin haber estudiado una carrera universitaria como educación u otra afín. En dos de los casos, seguir estudios universitarios es una meta cada vez más difícil de cumplir debido a factores como la edad y las responsabilidades familiares. En todos los casos, la decisión de empezar a trabajar como docentes de lengua extranjera se presenta como una única opción ante la imposibilidad de sus respectivas familias de solventar una carrera universitaria ante lo cual deciden aprovechar su buen nivel de dominio del idioma inglés, el cual lo han aprendido en

institutos de idiomas a una edad temprana, para dedicarse a la enseñanza de este. Contar con buen dominio de la lengua extranjera es el requisito principal que los institutos y escuelas de Lima demandan a este tipo de profesionales postulantes a un cargo de profesor de idiomas por lo que la meta para ellos es lograr la ansiada competencia *near-native* (casi nativo) que es evaluada mediante entrevistas y exámenes de suficiencia para lograr ser aceptados.

El ingreso al mercado laboral de los participantes obedece a una demanda creciente por cursos de inglés en los últimos años y se da de manera coyuntural. Ellos, en el camino, han ido descubriendo un gusto especial por la docencia y por ello se mantienen en esta actividad hasta la actualidad.

Con P, realizamos dos sesiones de aproximadamente cuarenta minutos cada una, con una diferencia de dos semanas entre una y otra. La primera entrevista se realizó en un café de un centro comercial cercano al último instituto en el que laboró P, aprovechando el tiempo libre del que disponía por tener un horario de clase libre o “hueco” entre dos turnos de clase asignados. Debido a problemas técnicos, la entrevista no quedó registrada en su totalidad quedando solo quince minutos de los cuarenta aproximadamente de la primera entrevista. Una vez descubierto el hecho, procedimos a anotar los detalles y temas que no habían quedado registrados para abordarlos en una segunda entrevista posterior que inevitablemente debíamos llevar a cabo. Para la segunda entrevista, utilizamos un mecanismo de registro más profesional que garantizara el registro y la calidad del sonido. La segunda entrevista se pactó para dos semanas después, en un ambiente dentro del campus de la universidad donde el entrevistador estudia. Coincidentemente, esta segunda entrevista acaeció precisamente en el momento en que P se encontraba en un periodo de transición ya que había tomado la decisión de renunciar hacía pocos días al instituto de idiomas ID4, por lo que en la segunda entrevista se incorpora este nuevo episodio clave. Pensamos que este hecho favoreció al estudio puesto que P estaba atravesando por un periodo de transición nuevo; en el cual, como indica la teoría, el trabajo de identidad se hace más intenso; hecho que es también reconocido desde el enfoque de los dilemas de carrera (Sime, 2007).

No podríamos precisar a ciencia cierta si es que la anterior conversación con P haya servido a modo de reflexión y haya precipitado la decisión de renunciar a ID4. Como ya se dijo, en la segunda entrevista tratamos de introducir los temas tratados en la entrevista anterior los cuales recordábamos y considerábamos pertinentes. En las dos ocasiones, hemos tratado de que las entrevistas ocurran dentro de una situación de ocurrencia natural similar a otras veces en que nos hemos reunido de forma casual para dialogar sobre temas afines a ambos entre los que se encuentra nuestra labor docente.

1.4 Procesamiento y análisis de la información

La transcripción se realizó en dos etapas, una primera apoyados por un colaborador, quien produjo una primera versión “en bruto” (lo que se dijo); esta versión la revisamos y detallamos más con el fin de dar cuenta de la dimensión interactiva de la conversación (el cómo se dijo) detallando los turnos, las pausas, risas, las frases incompletas, las intervenciones superpuestas, el énfasis, etc. Como indican Wetherel, Taylor & Yates (2003), la transcripción que se haga dependerá de la teoría y los objetivos del estudio; en nuestro caso, nos interesaba explicitar cómo los enunciados se presentan y secuencian para realizar el trabajo de identidad co-construido en el cual tan importante es lo que se dice como lo que se deja de decir. Los mismos autores señalan que la transcripción es ya parte del análisis en cuanto se trata de seleccionar la cantidad de detalle a incluir. Los símbolos utilizados son de acuerdo a Jefferson (citado por Wetherel, Taylor & Yates, 2003):

- (.) pausa de menos de un segundo
- :
- alargamiento del sonido precedente
- (()) actividad no verbal, o risas, llanto
- () fragmento ininteligible
- Subrayado énfasis
- MAYUSCULAS pronunciación con elevación de la voz
- = enunciados contiguos

| | |
|-----|---|
| [| inicio y final de habla superpuesta |
| [[| los hablantes inician turno simultáneamente |
| > < | habla más rápida |
| ... | algo que se deja de decir |

Decidimos, entonces, siguiendo a LaPointe (2010), optar por un tipo de investigación narrativa que contemple varios tipos de análisis. Básicamente estamos hablando de dos tipos correspondientes a dos categorías de análisis: paradigmático y narrativo (Kramp, 2004). El análisis del primer tipo se refiere al análisis estructural o metafórico, mientras que el segundo busca re-configurar los temas entramándolos dentro de historias; a través del análisis de la actuación (Cornelissen, 2013), el cual supone la observación empírica del surgimiento de la identidad a través del lenguaje durante la interacción. A esto último se refiere se refiere Thornborrow (2012) como la naturaleza situada del discurso narrativo. Para este segundo tipo de análisis de naturaleza interactiva recurrimos al análisis de posicionamiento (Bamberg, 2013), el cual contempla tres niveles de análisis. En suma, se trata de un enfoque discursivo-construccionista en el que la identidad se manifiesta en el discurso.

El análisis temático tradicional se interesa por los hechos relatados y, en general, la trama de la historia. El énfasis en la búsqueda de categorías hace que este análisis desestime la interpretación del relato en sí; esta técnica es ideal para una comparación de categorías entre diferentes narradores o de uno solo en un estudio longitudinal; en nuestro estudio, se utilizó para reconocer los temas emergentes a lo largo de la trayectoria de aprendizaje del participante. En otra etapa se procedió a identificar momentos significativos que denominamos episodios claves. Para su determinación recurrimos al modelo de Labov (Labov y Waletzky (citado por Benwell & Stokoe, 2006); este modelo de Análisis Narrativo es útil en el caso de narrativas cortas más que para historias de vida más completas. Los elementos del relato son:

| | |
|--------------------|---|
| <i>Abstract</i> | Contiene cláusulas que resumen la razón del relato (opcional) |
| <i>Orientación</i> | Clausulas libres y narrativas que describen el momento, lugar y los personajes del relato |

| | |
|-----------------------------------|--|
| <i>Acción complicativa (nudo)</i> | Clausulas unidas por juntas temporales que describen el problema, la crisis o el nudo del relato |
| <i>Evaluación</i> | El punto de vista del narrador respecto a la acción complicativa |
| <i>Resolución</i> | Indica qué sucedió al final del relato |
| <i>Coda</i> | Puente entre el término del relato y el momento presente |

Utilizando esta definición operacional del relato, y a manera de ejemplo presentamos un relato incluido en la transcripción que contiene los elementos narrativos orientación, nudo, evaluación, resolución y coda. En el caso particular de P, los relatos no presentan el *abstract*.

- P *Cumplí creo con 16 años ya
Trabajaba en el aeropuerto en ventas
y no era un trabajo malo, estaba muy bien
era el mejor trabajo que había tenido en ventas
económicamente, y todo en todo en realidad
Y nada, este: pero ya fue dos años de trabajar allí sentí que estaba haciendo un trabajo
de (.) de niños un trabajo de gente que tiene 17 años o 18
Y la gente que tenía más de esa edad y a mí mismo yo me veía y los veía a ellos como
Como que prácticamente unos fracasados, ¿no?
Sinceramente entonces yo me sentía así súper mal*
- E *Claro
Yo me decía “no puedo seguir tra haciendo un trabajo de adolescente”, ¿no?
Entonces pensé bueno “¿qué puedo hacer?”
bueno mi sueño en si lo que sigo haciendo lo que intento seguir haciendo es escribir
Pero pensé que el trabajo de profesor podía, mínimo no me hacía sentir mal, me gustaba
y después me daba tiempos y espacios para ponerme a escribir
Que era lo que quería hacer
entonces mientras trabajaba en el aeropuerto me iba fijando algunos avisos en el en el:
periódico
hasta que encontré el aviso de de ID2
y ahí fue donde llegué y empecé a enseñar otra vez, ¿no?
pero ahora era diferente porque era a adultos y si así fue como regresé*
- P: docente entrevistado, E: entrevistador, ID2: instituto de idiomas 2

- *orientación*

*Cumplí creo con 16 años ya
Trabajaba en el aeropuerto en ventas
y no era un trabajo malo, estaba muy bien
era el mejor trabajo que había tenido en ventas
económicamente, y todo en todo en realidad*

- *acción complicativa*

Y nada, este: pero ya fue dos años de trabajar allí sentí que estaba haciendo un trabajo de (.) de niños un trabajo de gente que tiene 17 años o 18

Y la gente que tenía más de esa edad y a mí mismo yo me veía y los veía a ellos como

Como que prácticamente unos fracasados, ¿no?

- *evaluación*

Sinceramente entonces yo me sentía así súper mal

yo me decía “no puedo seguir tra haciendo un trabajo de adolescente”, ¿no?

- *resolución*

Entonces pensé, bueno “¿qué puedo hacer?”

bueno mi sueño en si lo que sigo haciendo lo que intento seguir haciendo es escribir

Pero pensé que el trabajo de profesor podía, mínimo no me hacía sentir mal, me gustaba

y después me daba tiempos y espacios para ponerme a escribir

Que era lo que quería hacer

entonces mientras trabajaba en el aeropuerto me iba fijando algunos avisos en el en el: periódico

hasta que encontré el aviso de de ID2

y ahí fue donde llegué y empecé a enseñar otra vez, ¿no?

pero ahora era diferente porque era a adultos

- *coda*

...y si así fue como regresé

Puede advertirse que este relato carece de un *abstract* y que los elementos se pueden identificar atendiendo al contenido y corroborados por marcadores de discurso cuya función es orientadora y organizadora del texto:

“Y nada, este: pero...”: marca el paso al “nudo” del relato y otra vez es usado para entrar a la evaluación

“Entonces pensé...”: inicio de la resolución

“...y si...”: anuncio de la coda

“... ¿no?”: apela a cierto grado de afinidad con el entrevistado y es usado para marcar el final del nudo y la evaluación.

Para el análisis es de particular importancia la secuencia de eventos relatados en la que el narrador, al posicionarse como protagonista, construye

su identidad, la misma que se erige en la continuidad en el tiempo. Pero, además, es la porción evaluativa del relato la que nos señala la manera en que el narrador quiere ser percibido (LaPointe, 2011). La evaluación, además, establece el valor moral del individuo dentro de ciertas normas de una cultura particular.

En la entrevista narrativa, P prefirió contar su historia de acuerdo a sus experiencias laborales, lo que puede facilitar la construcción de la identidad de trayectoria laboral docente, íntimamente relacionada con la identidad de trayectoria de aprendizaje. Las evaluaciones sobre las experiencias de aprendizaje, en algunos casos, han debido de ser elicitadas por el entrevistador mediante la pregunta directa para poder completar el relato de experiencias de aprendizaje.

Otra herramienta utilizada que, a decir de Vågan (2011), ofrece un análisis sistemático de los mecanismos a través de los cuales se desarrolla el posicionamiento es la propuesta de Wortham y Locher (1996), quienes postulan la existencia de elementos discursivos con propiedades deícticas (pistas narrativas) usados por el narrador. Dichos elementos deícticos nos sirvieron para analizar la fase evaluativa del modelo narrativo de Labov. Estos son:

| | |
|----------------------------------|---|
| <i>Referencia y predicación</i> | De lo que el narrador habla y de cómo lo caracteriza |
| <i>Descriptor metapragmático</i> | Verbos o sustantivos que señalan como algo fue dicho. P. ejm. yo mentí, él se había burlado |
| <i>Citación</i> | Citar lo dicho de forma directa, indirecta, imitando, etc. |
| <i>Deíctico evaluativo</i> | Expresiones particulares usadas por un grupo específico |
| <i>Modalización epistémica</i> | Como se relaciona el narrador con los eventos y con los otros personajes del relato |

La metáfora como herramienta de análisis

Las metáforas se usan de cara a una situación de carga emocional alta en la que el narrador quiere evitar la emoción explícita. Las metáforas nuevas se usan para efectos de impacto en el discurso mientras que las metáforas más

convencionales describen formas de pensamiento socialmente aceptadas. Se utilizan al hablar de un tema abstracto (Cameron, 2012). Lo más importante es que las metáforas revelan algo de las ideas, actitudes y valores de las personas; es decir, al recurrir a ellas realizando analogías y comparaciones entre lo que queremos expresar y lo que el oyente puede relacionar más fácilmente, estamos haciendo que estos vean el mundo de la manera en que nosotros lo vemos.

La forma de análisis de las metáforas pasa por los procesos de identificación, agrupación y seguimiento; haciendo uso de las técnicas del análisis de la conversación. El análisis debe también tomar en cuenta el objetivo de la investigación. Lo que finalmente se busca es ver cómo usan los participantes las metáforas para mostrar ideas y construir sus actitudes y valores; el método discurre entre el análisis y la síntesis interpretativa (Cameron, 2012). En este tipo de análisis, denominado habla-en-interacción, no se piensa que la interacción representa la externalización de procesos de razonamiento cognitivos internos del individuo; sino que se trata de un dominio de la actividad social intrínsecamente ordenado que no se reduce a la personalidad, carácter, estado de ánimo de las personas durante la conversación (Wetherell, Taylor & Yates, 2003).

Por ejemplo, en la narración de P, se observa la presencia de la metáfora de *la cabeza* como un lugar que alberga o almacena sus anhelos, sueños, ambiciones irrealizables. P busca impactar al entrevistador con el uso no convencional de *cabeza* para referirse a sí mismo, en lugar del convencional “yo quería estudiar” o “siempre había yo querido estudiar”, evitando el uso del verbo modal “querer”. La modalidad es un cambio morfológico que expresa la subjetividad (Lozano, Peña-Marín & Abril, 1986), evitar su uso supone la intención de presentar el hecho como más real o verdadero, más factico y no como una simple intención. Los mismos autores indican que las propiedades de verdad del enunciado se adquieren en la actualización discursiva y no son intrínsecas a este.

*“incluso yo ya estaba en una academia
en una pre (.) ya **con mi cabeza pensando**
antropología en San Marcos
de hecho la agarro a la primera”*

*“En realidad (.) en mi cabeza siempre había estado
Bueno el sueño era ir a estudiar eso de una vez, ¿no?
pero mientras me hacía más
mientras me hacía mayor el sueño se iba alejando”
(parte 1)*

Podemos constatar en el uso de términos laborales la presencia de varias metáforas sobre todo para referirse a prácticas que disgustan como “pagar derecho de piso” o “los círculos que se protegen” presentes en la narrativa de P. Estos ejemplos ahondarían en la discusión sobre su invención y uso que puede ser “alertar sobre su intolerable presencia” (Arrizabalaga, 2009).

En resumen, hemos tratado de garantizar el criterio de confiabilidad de la presente investigación al asegurar que la información sea fidedigna y de alta calidad mediante (1) el establecimiento de niveles de confianza y *rapport* con los participantes al haber desarrollado un nivel de afinidad pertinente para llevar a cabo este tipo de investigación colaborativa asegurando la horizontalidad entre el investigador y el participante, el sentimiento de conexión entre las partes y que ambos posean voz en el relato y (2) proponer un análisis sistemático de la información detallando el proceso de análisis plural realizado; es decir, la utilización de diferentes instrumentos que toman en consideración el contenido y la forma (temas, estructura, episodios claves, interacción, opciones lingüísticas y metáforas) para sustentar mejor nuestra interpretación (LaPointe, 2011).

Capítulo 2

Análisis de resultados

En este capítulo procedemos a describir el análisis efectuado derivado de la información recogida. En esta parte nos enfrentamos a una dicotomía conceptual aun no resuelta en investigación narrativa, y que da origen a dos vertientes, en torno a considerar si la información recogida revela hechos o si estos se derivan del trabajo interpretativo del investigador. Creemos, sin embargo, de acuerdo con Holstein & Gubrium (2011) que el resultado de la interacción entre estas dos vertientes del Análisis Narrativo denominadas las narrativas-en-interacción y las narrativas-como-prácticas (ver tabla 1), no debería llevar a una integración de ambas porque eso significaría reducir el alcance empírico de cada uno de estos dos propósitos paralelos. LaPointe (2011) también lo entiende así en la manera como plantea su análisis multifacético; que es la opción por la que optamos, combinando dos tipos de análisis que puedan reflejar nuestros objetivos siendo uno de ellos de tipo estructural, temático y contextual (Barkhuizen, 2009); y el otro más orientado al estudio de la problemática de la identidad tomando en cuenta la interacción o práctica discursiva. Sin embargo, en este terreno conviene aclarar que existen dos vertientes. Considerar la práctica discursiva solo como un residuo de los discursos institucionales conlleva a una total marginación del ensamblaje creativo local y desdeña la agencia del sujeto y, yendo al otro extremo, se podría echar al vacío la tarea de atender a las diferencias institucionales y configuraciones culturales que median y no se enuncian explícitamente en la interacción social. Por este motivo, en nuestro análisis, además hemos procedido a este segundo tipo de análisis más interaccional siguiendo las premisas del Análisis del Posicionamiento (Bamberg, 2013) considerado como el enfoque que mejor recoge las contribuciones de ambas vertientes del Análisis Narrativo, partiendo del nivel inmediato de la interacción, que es donde se realiza el posicionamiento, para posteriormente trascender al nivel macro, no al revés en línea con lo que afirma De Fina (2013).

Considerando que la transcripción es ya parte del análisis, optamos por seguir las premisas del análisis de la conversación y utilizar en principio una forma de transcripción que dé cuenta de detalles lingüísticos, extralingüísticos y

de interacción y estilísticos, tratando de observar los hechos que este nivel “revela”. Posteriormente llegamos a establecer temas emergentes, luego de la reconstrucción del relato para posteriormente fijarnos en los distintos tipos de posicionamiento en sus tres niveles llegando, finalmente, a atender al nivel macro de las narrativas mayores. En este nivel, y solo para este nivel, es necesario considerar información adicional disponible para el investigador y dejar de circunscribirse a la información emanada del relato menor como pudiera ser la premisa principal del análisis de la conversación; esto con el objetivo de llegar a trascender el nivel de información proporcionado del relato menor inmediato. En nuestro estudio, esta información adicional se apoya en las dos entrevistas piloto realizadas a los otros informantes, de similares características. A continuación presentamos el resumen del relato menor.

2.1 Resumen del relato

P viene de una familia en la que hay varios profesores de carrera; por lo que piensa que el enseñar está “en sus genes”. Aprendió inglés desde muy pequeño y solía enseñar el poco inglés que sabía a unas primas que estudiaban en colegios ingleses donde el nivel de inglés exigido es alto. Siendo adolescente, estudió inglés en la facultad de letras de una universidad; en donde se consideraba un estudiante relajado; sin embargo, recibe el ofrecimiento de la profesora del curso para ser profesor sustituto por un mes, propuesta que es rechazada rotundamente por P. En esa época pensaba que jamás podría trabajar de profesor.

Posteriormente, estando trabajando en ventas en el aeropuerto recibe la segunda oferta de trabajo como profesor de inglés de una tía que es directora de un colegio pequeño de primaria y secundaria y que, a la vez, es la profesora de inglés. Esta vez P pasa por una capacitación previa de tres meses dada por la misma directora dentro de las instalaciones del colegio, y también observa clases. Recuerda que su primera clase no fue tan difícil como lo había pensado. Los alumnos le prestaron atención. P realizaba juegos y dinámicas que gustaban a los alumnos, era una clase divertida comparada a otras como matemáticas. P queda sorprendido y complacido con los resultados. Y desde ahí le gusta enseñar. En este colegio, enseñó un año y medio solo por las mañanas. Abandona este trabajo porque el salario percibido era bajo poco y no alcanzaba para cubrir nuevos gastos.

Regresa a la enseñanza tiempo después cuando se da cuenta que esta actividad le gusta, le hace sentir bien comparado a un trabajo en ventas y le da

tiempo libre para dedicarse a escribir, su sueño. Postula a varios institutos de idiomas pero le interesa ID2 porque queda entusiasmado con el mensaje de la directora quien le trasmite su pasión por la enseñanza y describe el método de enseñanza como no convencional, basado en el uso de material auténtico. P cree escuchar lo que a él se le había ocurrido hacía tiempo, usar películas y videos populares para enseñar inglés. Aquí conoce a E quien está a cargo de las capacitaciones y talleres en ID2. Simultáneamente a la actividad docente, P piensa que en este lugar podía aprender del conocimiento y experiencia de los otros docentes y participar de proyectos educativos al interior de la institución. Durante este tiempo, P se interesa por leer textos relacionados con enseñanza de lengua recomendados por E. Aquí llega a “acostumbrarse” a ser profesor de inglés; aprendiendo paulatinamente, cometiendo y corrigiendo errores. Luego de dos años y medio, decide aceptar la oferta de un instituto de idiomas (ID3) que le ofrece dictar clases seguidas en sus instalaciones, lo cual considera conveniente porque este trabajo le permite tener más horas libres para sí. En ID3, P permanece un tiempo hasta que le dejan de renovar el contrato por motivos desconocidos hasta ahora para P. En esa época descubre los círculos de influencia o “argollas” que protegen a ciertos docentes. Su desempeño es bueno de acuerdo a las encuestas a los alumnos y, a diferencia de algunos otros profesores, no tiene problemas con los alumnos. P tiene bien claro que enseñar es ayudar a aprender y que los profesores de inglés no deben utilizar este idioma para burlarse de los alumnos cuando estos desconocen el significado de algunas palabras en inglés, situaciones que pudo observar a su paso por ID3.

P regresa a trabajar al instituto ID2 pero queda desencantado al ver que el ambiente había cambiado significativamente por lo que decide buscar otras opciones hasta que postula y logra ingresar a ID4, un lugar muy estricto en el que es tratado como si fuera un principiante y debe recibir capacitaciones y observar profesores como parte de la capacitación; lo cual P considera una “pérdida de tiempo” pues las clases que observa le parecen un “zafarrancho” y el nivel de inglés de algunos profesores, realmente deficiente. Al momento de la entrevista narrativa P, luego de cinco meses, acababa de renunciar a ID4; entre otras razones porque el salario que percibe no justifica el esfuerzo de “pagar derecho de piso” como P denomina al hecho de ser tratado como un docente novato y recibir pocas horas de clase para dictar.

Al momento de la entrevista, P está desanimado de estudiar la carrera de educación en alguna universidad después de haber visto el pésimo desempeño de algunos docentes en ID4 que poseen estudios de educación. P ha llegado a la conclusión que el ser docente de lengua extranjera es su oficio, no su profesión, por no haber estudiado educación en la universidad y haber aprendido de la práctica; tal cual lo hace un carpintero, por ejemplo, al principio de una manera precaria, con práctica e indicaciones básicas. Su oficio de docente de inglés lo ha ido aprendiendo poco a poco hasta llegar a

considerarse docente de inglés propiamente dicho y piensa que “ya no se ve no enseñando inglés”.

El primer acercamiento a la información supuso la realización de un análisis temático e interaccional general considerando, además, el trabajo de identidad de P denominado posicionamiento; lo cual dio como resultado la identificación de los episodios relevantes claves, las secuencias y los personajes involucrados en el relato. Los episodios incluyen el contenido del relato y las evaluaciones realizadas por P acerca de los episodios. P, como narrador, ubica a los personajes en el espacio y tiempo de la historia y al hacerlo se posiciona así mismo y a los otros personajes de la historia en relación al mundo particular de la historia. Identificamos cuatro episodios clave equivalentes a las experiencias laborales docentes de P en diferentes instituciones educativas. La aplicación de un análisis temático nos permitió identificar los temas emergentes dentro de la trayectoria laboral de P. Presentamos el producto del análisis temático en la siguiente tabla:

Tabla 3

Temas emergentes en la trayectoria de P

| Periodo | Temas |
|--|-------------------------------|
| Antes de iniciar la carrera laboral docente | Rechazo |
| | Falta de autoconfianza |
| En la primera experiencia | Entrenamiento precario |
| | Inicio fácil |
| | Clase divertida, diferente |
| | Satisfacción |
| En la segunda experiencia | Método interesante y novedoso |
| | Mayor interés |
| | Mayor auto confianza |
| | Ambiente estimulante |

| | |
|----------------------------------|--|
| | Aprender de colegas Aprender de errores |
| En la tercera experiencia | Sentido de no pertenencia al grupo docente Círculos de influencia Buena relación con los alumnos Rechazo a las malas prácticas Despido injusto |
| En cuarta experiencia | Suplicio Pago de “derecho de piso” Bajo salario Lugar exigente Falta de consideración a los profesores Mala experiencia Desencanto con los profesores de carrera Rechazo a la profesionalización Enseñanza como oficio |

El análisis de resultados da cuenta de dos trayectorias íntimamente ligadas, una referida a la identidad de trayectoria laboral del docente de lengua extranjera y la otra referida a la identidad de trayectoria de aprendizaje del docente de lengua extranjera. La información obtenida permite describir ambas trayectorias utilizando los recursos metodológicos antes mencionados. No obstante las salvedades expuestas en el acápite sobre la diferencia entre usar el término profesión u ocupación, podemos decir; en un sentido general, que la identidad de trayectoria laboral es la identidad de carrera laboral que involucra la identidad de trayectoria de aprendizaje docente o la identidad “profesional” docente; en el entendido de que esta última se refiere a la manera como el docente ha llegado a reconocerse como docente de inglés en su paso de ser un usuario eficiente de la lengua extranjera o aprendiz exitoso a posicionarse como un docente con habilidades pertinentes para la enseñanza de un idioma

extranjero en un contexto de carrera subjetiva, no institucionalizada. Del relato recogido se puede ver como la trayectoria laboral de P se entrelaza con la trayectoria de aprendizaje; en otras palabras, narrar la carrera laboral significa para P narrar también la forma como aprendió a ser un tipo particular de docente. Consideramos importante dar cuenta de ambas trayectorias puesto que una de ellas, la laboral, posibilita el entendimiento de la segunda identidad más relacionada con el desarrollo profesional no institucionalizado de este tipo de docentes, teniendo en consideración que el lugar de trabajo constituye para ellos una fuente importante de aprendizaje, el contexto en el cual llegan a desarrollar habilidades didáctico-pedagógicas y, en algunos casos, perfeccionar su dominio de la lengua extranjera. P entiende su trayectoria de aprendizaje docente como una de avance en el desarrollo de su experticia. Ese desarrollo, al no estar institucionalizado, descansa en las percepciones de P sobre lo que implica ser un docente de lengua extranjera; en nuestro enfoque, remarcamos, esas percepciones no responden a motivaciones psicológicas internas del sujeto sino que se han ido construyendo a través de la práctica situada discursiva. Empezamos a detallar los resultados dando cuenta del análisis de posicionamiento del nivel 3, de tipo más interpretativo, apoyándonos en los conceptos como los repertorios culturales, *scripts*, guiones, mundos figurados o narrativas mayores que surgen en este nivel a manera de recursos.

2.2 Recursos para la construcción de la identidad: Las narrativas mayores y los mundos figurados

Las narrativas mayores como recurso para la construcción de identidad

En esta parte nos referiremos a las narrativas mayores, de naturaleza cultural o institucional (LaPointe, 2011). Por ejemplo, en el análisis de la trayectoria laboral LaPointe (2011), llega a establecer tres tipos de tramas narrativas a las que denomina *narrativas mayores* de acuerdo con un tipo de posicionamiento, el de ser el protagonista del relato contado. Pensamos que este recurso puede dar cuenta de otros tipos de trayectorias utilizando la carrera laboral como metáfora. Presentamos las tres narrativas mayores descubiertas por LaPointe (2011) que son utilizadas como recursos para determinar el carácter moral del narrador como protagonista del relato, el

establecimiento de este valor moral tiene que ver con lo que el sujeto considera correcto, adecuado, oportuno llevar a cabo en determinada circunstancia influenciado por normas y preceptos socioculturales ante los cuales el individuo puede adherirse o resistir ejerciendo así su agencia (Alvesson & Willmott, 2002).

Tabla 4

Las narrativas mayores como recursos discursivos y el carácter moral del narrador siendo protagonista

| RECURSOS DISCURSIVOS (narrativas mayores) | CARÁCTER MORAL DEL NARRADOR |
|--|--------------------------------|
| de la desconexión | > la fortaleza |
| del desencuentro | > la autenticidad |
| del cambio de vida | > la determinación |

En la narrativa de la desconexión la trayectoria laboral transcurre satisfaciendo las expectativas del protagonista hasta que esta sufre una interrupción o se presenta un obstáculo externo, fuera del alcance del protagonista, quien se posiciona como una víctima de las circunstancias (LaPointe, 2011) a las que se sobrepone al final, posicionándose como un profesional competente. La moraleja de la narración es que se puede vencer los obstáculos y que siempre habrá algo mejor en otro lugar.

En la narrativa del desencuentro el propósito del narrador es demostrar que su etapa anterior no correspondía a su real sentido del yo, era inauténtica; probablemente las condiciones hayan sido las mejores y tal vez haya estado avanzando en otro aspecto de su vida pero subjetivamente no cubría sus expectativas (LaPointe, 2011). El nudo del relato muestra cómo el sujeto toma consciencia de este desencuentro y siente que debe realizar un cambio radical. La inautenticidad de la actividad anterior es puesta de manifiesto permitiendo aflorar un sentido auténtico de identidad. En este tipo de narrativas, el cambio se ve como inevitable y el valor moral asociado a la moraleja del relato del que el sujeto se posiciona es el de la autenticidad.

En la narrativa del cambio de vida la necesidad del cambio se origina de un deseo por potenciar la carrera; la razón se sitúa dentro de discursos de

familia o de intereses especiales. Aquí el sujeto realiza una re-evaluación de su actuar y opta por el cambio movido por el interés de desarrollo personal. La virtud que mejor caracteriza al protagonista es la determinación, la cualidad de tener un propósito claro que guíe nuestras acciones; el solo hecho de tener un propósito, ya constituye una virtud.

Luego de la reconstrucción del relato de P y del análisis temático procedimos a identificar el relato de P dentro de las tres narrativas mayores.

Al analizar la trayectoria laboral de P, desde el punto de vista de un pasajero laboral (*career changer*), observamos que esta tiene mayoritariamente las características de una narrativa del desencuentro. El relato de los eventos es discontinuo y, aparentemente, poco coherente. La carrera no es congruente con el sentido de identidad del sujeto; para dar cuenta de este desencuentro, el narrador P se posiciona así mismo como alguien que ha venido actuando movido por las circunstancias, como se presenten las cosas, hasta que llega el momento de la toma de conciencia. Esto es recurrente hasta en tres momentos:

- 1) INE1 > ESC1: cambio del trabajo en ventas en el aeropuerto de Lima a una escuela pequeña de nivel primario y secundario

*“Tú crees que yo te pueda entrenar y puedas dar clases a partir del próximo año”
y yo le dije: “bueno”
a estar vendiendo
a estar trabajando doce horas por un sueldo(.) mínimo
“ya”, le digo “bien”*

(parte 1)

- 2) INE1 > ID2: cambio de un trabajo en ventas en el aeropuerto de Lima a un instituto de idiomas dedicado a la enseñanza de profesionales en el lugar de trabajo de estos

*“Y nada este: pero ya fue dos años de trabajar allí
sentí que estaba haciendo un trabajo de (.) de niños
un trabajo de gente que tiene 17 años o 18
Y la gente que tenía más de esa edad y
a mí mismo yo me veía y los veía a ellos como
como que prácticamente unos fracasados, ¿no?
Sinceramente entonces yo me sentía así súper mal
yo me decía “no puedo seguir tra haciendo un trabajo de adolescente”, ¿no?”*

(parte 1)

- 3) ID2 > ID3 : cambio de un instituto de idiomas dedicado a la enseñanza de profesionales en su lugar de trabajo a un instituto de idiomas de una universidad que ofrece clases a público en general

“y poco a poco lo fui llevando así hasta que ID3 ya me pedía que bueno me estaba ofreciendo más clases y no es que me no era que me convenía más sino es que era en el sentido de dinero o algo sino en el sentido de (.) comodidad
ID3 me decía: “bueno, acá estás aquí te quedas ocho horas enseñas seguido y luego te puedes regresar a tu casa”, entonces en cambio en ID2 era obviamente ir y venir de empresa a empresa entonces me quedé por lo que más me convenía dejé ID2”
(parte 2)

- 4) ID4 > ____: cambio de un instituto de idiomas para público en general al estar en medio de un periodo de transición

“Me quedé cinco meses y renuncié hace unas semanas porque veía que este pago de piso iba a durar mucho más de lo que yo podía aguantar y bueno los supervisores al final trataron de convencerme un par de días diciéndome “piénsalo bien en algún momento esto te va a convenir” pero yo necesito que me convenga ahora” ((risas))
(parte 2)

Aparentemente, el único cambio que es singular, no característico de la narrativa del desencuentro es el cambio del instituto de idiomas ID3 nuevamente a ID2, debido a un despido; esto guarda más relación con la narrativa mayor de la desconexión posicionando a P como una víctima que finalmente se sobrepone a los obstáculos. Sin embargo, antes del despido las cosas tampoco ocurrían de la manera esperada pues P sentía que no encajaba en el perfil del grupo de docentes de ID2 al ser considerado “el antisocial”.

En cuanto a la trayectoria de aprendizaje de P que transcurre paralelamente a la trayectoria laboral de la desconexión, observamos que aquí se produce un “desencanto” con la profesionalización que P siempre había perseguido. Hasta antes de producirse este desencanto, la trayectoria de aprendizaje de P transcurre de acuerdo a las expectativas de P. En efecto, P indica que el enseñar está “en sus genes”; es decir, tiene la vocación pero aun así no se decide a enseñar hasta que aprende el oficio de profesor de inglés, al principio de una manera “precaria”, con indicaciones básicas y práctica; pero

con resultados satisfactorios. Luego, en el seno de una comunidad que le permite afianzar su vocación, aprender de profesores con experiencia y conocimiento más especializado en enseñanza de segunda lengua hasta llegar a “acostumbrarse” a ser profesor de inglés. Posteriormente, descubre el significado de ser profesor de lengua extranjera en la interacción con los alumnos. El ser docente de lengua extranjera es, para P; “ayudar a aprender” la lengua a los alumnos sin utilizar el conocimiento de esta para ejercer poder sobre ellos y hacerlos sentir disminuidos por no entender el nuevo idioma. Del análisis de la práctica de posicionamiento interaccional, descubrimos que P siempre sintió que debió profesionalizarse institucionalmente y estudiar la carrera de educación en alguna universidad. La “interrupción” de esta trayectoria que P desarrolla de acuerdo a sus expectativas se origina en la última transición laboral al darse cuenta que el desempeño de un profesor con formación pedagógica de base puede ser inferior o similar a cualquier otro carente de ella por lo que P se cuestiona si valdrá la pena estudiar cinco años la asignatura de educación en una universidad.

*“Ahora, el último supervisor que tenía en ID4 al que renuncié Bueno, tenía un nivel de inglés que era pero terrible e incluso los profesores que observaba enseñándoles a los alumnos unas cosas que eran increíblemente erradas y de una manera o sea usando técnicas que más o menos se supone les piden usar y yo decía:
“¿esos son profesionales?”
o sea, me desanima mucho de estudiar en algún momento en la universidad la carrera”*
(parte 2)

Para describir otro de los hallazgos, recurrimos al estudio de Guerrero (2010), quien identifica tres tipos de discursos oficiales para posesionar a los docentes de inglés, los cuales utilizaremos a modo de narrativas mayores correspondientes al campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera: los docentes son invisibles, los docentes son empleados y los docentes son técnicos.

El discurso de docentes-invisibles estima que las voces de estos no son tenidas en cuenta en ningún documento o programa educativo; su conocimiento no es valorado y se espera que solamente sigan instrucciones para cumplir objetivos diseñados por otros. El discurso de los docentes-

empleados plantea que estos siguen diligentemente las instrucciones de una autoridad lejana, en este discurso contrastan los conceptos de capacitación y desarrollo docente, el primero referido a ejecutores que deben aprender recetas para obtener resultados eficientes y el segundo considera a los docentes como profesionales autónomos, que pueden decidir por ellos mismos; lo que Giroux (2001) denomina “docentes intelectuales”. Los programas de capacitación considerarán a los docentes como aprendices y no como profesionales que pueden contribuir al diseño de los programas. Por último, dice Giroux (2011), estos programas no promueven el desarrollo de la agencia para cambiar prácticas sociales de inequidad accionadas mediante el lenguaje. Además, el discurso de los docentes-técnicos promueve el cumplimiento de órdenes con énfasis en la calidad final del producto; producir individuos competitivos en un mercado lingüístico influenciado por el mundo corporativo que privilegia una variedad lingüística específica. Los docentes-técnicos solo enseñan la lengua, no son vistos como educadores responsables del desarrollo integral del educando. Por lo tanto, la enseñanza del inglés es neutra y el único requisito para enseñarla es hablar bien la lengua extranjera.

Dentro de su relato de eventos, P es poseionado como docente-empleado desde un principio. Cuando P refiere que los niños del ESC1 puedan no prestarle atención y negarse a hablar en inglés durante su primera clase, P claramente se posiciona a sí mismo dentro de un discurso escolar de docente de lengua extranjera. A su turno, P es posicionado por la directora de ESC1 como docente-empleado dentro de un discurso en el que el docente es valorado principalmente por su dominio de la lengua extranjera, el hecho que sea un verdadero docente o solo un instructor no es relevante puesto que luego de una capacitación corta, estará preparado para aplicar las instrucciones y ser un instructor eficaz. Este mismo posicionamiento es posteriormente resistido por P a su paso por ID4, en el cual P se posiciona como docente-intelectual con aptitudes y capacidades adquiridas a través de su experiencia y capaz de valorar la pertinencia de ciertas prácticas y técnicas de enseñanza, el nivel de preparación de los docentes de lengua extranjera e, inclusive, la aplicación de políticas de inducción y capacitación institucionales.

Los mundos figurados como recurso para la construcción de la identidad

En otro momento del análisis utilizamos otro de los recursos narrativos para el análisis del relato de P: los mundos figurados. Recurrimos al concepto de *mundos figurados* para dar cuenta de los posicionamientos. Los relatos y los géneros discursivos presuponen y dependen semánticamente de un mundo figurado (Holland, citado por Vågan, 2011). Los mundos figurados también son denominados esquemas y constituyen otro recurso usado en el trabajo de identidad. El análisis de mundos figurados y el de posicionamiento, finalmente, nos permitieron construir la identidad de P en el pasado, presente y futuro, el resumen de este análisis lo presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 4

Resumen de posicionamientos ordenados temporalmente

| ETAPA | POSICIONAMIENTO | MUNDO FIGURADO |
|--------------|---|---|
| inicial | <i>persona con experiencia en ventas que domina la lengua extranjera con algunos conocimientos básicos e insuficientes de manejo de clase pero con recursos para llevar adelante su labor</i> | <ul style="list-style-type: none"> • En el mundo figurado de P en la clase de inglés se espera que los alumnos hablen en inglés y hacerlo en su lengua materna, constituye una transgresión • Los más jóvenes no prestan atención por lo que una clase de idiomas efectiva debe ser diferente a las demás asignaturas • Enseñar matemáticas no es igual a enseñar inglés • La metodología debe ser dinámica y divertida • Una persona joven adolescente no puede ser docente de inglés por su falta de responsabilidad, los jóvenes son “relajados” • Enseñar lengua extranjera es un trabajo por horas y permite tener tiempo para desarrollar otros intereses en la vida • El docente de lengua extranjera debe tener una buena preparación pedagógica • Un corto periodo de preparación proporciona conocimientos muy básicos • Si no se posee conocimientos elaborados sobre enseñanza de lengua extranjera, hay que suplir la carencia con un método de acuerdo al tipo de alumno |

| | | |
|--------|---|---|
| actual | <p><i>docente calificado que lleva la vocación de enseñar “en sus genes”, que no necesitó “pisar una universidad” para aprender su oficio, que obtiene buenos resultados en las encuestas de desempeño y comentarios favorables en las observaciones de clase</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • El docente de lengua extranjera es aquel que ayuda a aprender la lengua • Burlarse de alguien que no tiene dominio suficiente de la lengua extranjera no es una característica del docente de lengua extranjera y constituye una transgresión • Se espera que alguien que no observa el perfil de un docente de inglés, no deba permanecer en un instituto de idiomas • No es moral que los círculos de docentes amigos protejan a aquellos de sus miembros que transgreden • El docente de inglés debe hablar correctamente este idioma y dominar las técnicas de enseñanza • El desempeño docente se mide a través de las encuestas a alumnos y las observaciones de clase por supervisores • El docente con experiencia no debe ser tratado como novato o “pagar derecho de piso” y debe percibir un salario de acuerdo a su estatus |
| futuro | <p><i>Alguien que tiene como oficio ser docente de inglés y que siempre se dedicará a la actividad docente</i></p> | |

2.3 Las prácticas de posicionamiento

De acuerdo a la teoría, estas prácticas se dan en tres niveles. Apoyándonos en los relatos reconstruidos, pudimos describir los múltiples posicionamientos de P ordenados dentro de una temporalidad pasado-presente, lo que constituye la construcción de su identidad docente. Estas prácticas de posicionamiento, utilizan como recursos distintos discursos referidos a temáticas como género, profesión, carrera laboral, familia, etc. A un nivel más local o micro, partimos de los indicios o pistas narrativas como elementos que hicieron posible explorar el mundo cultural de P desde su punto de vista.

Posicionamiento intranarrativo (Nivel 1)

Se puede apreciar que P cita al grupo de alumnos y se posiciona ante el entrevistador cómo un docente que entiende perfectamente cuál es la labor de un docente de lengua extranjera:

*“Bueno, varios alumnos me dijeron:
 “ese profesor es un patán
 se burla de que no sabemos
 y se supone que él nos tiene que enseñar
 usa una palabra
 nosotros no la entendemos
 y se burla de eso”
 me decían:
 “este es un ridículo
 se supone que él es quien tiene que ayudarnos a aprender
 y no burlarse” por eso venimos a aprender, ¿no?
 Con esa actitud
Y que luego me digan a mí
 que en los surveys, en las encuestas de los alumnos
 no había tenido buenas resultados
 era ridículo, ¿no?”*

(parte 2)

En la cita directa como pista narrativa, el narrador inevitablemente filtra el mensaje del hablante original ya sea seleccionando la cita que le conviene citar, la manera en que la cita se incrusta en la narrativa total e inclusive con la entonación que le da (Wortham & Locher, 1996). Para P, el término “ridículo” se refiere a un docente que desconoce su *telos* docente en el contexto particular de la enseñanza de lengua extranjera. P introduce una evaluación luego de la cita directa: “*con esa actitud*” y luego expresa el punto de su relato:

*“Y que luego me digan **a mí**
 que en los surveys, en las encuestas de los alumnos
 no había tenido buenas resultados
 era ridículo, ¿no?”*

Otro tipo de pista narrativa, la referencia y predicación, es utilizada por P para posicionarse como una clase particular de docente de inglés; uno que es opuesto al que él se ha referido a través de la cita directa. Para P el profesor de lengua extranjera debe “ayudar” a aprender a los alumnos, sin burlarse del poco conocimiento del idioma de estos, ni utilizar la lengua como una forma de establecer cierta supremacía de poder dentro del salón de clase. En otro pasaje de la conversación encontramos:

*“el método del ID4 es
 creo que, incluso complicado
 por la cantidad de alumnos
 si en un salón hay 25, 27 alumnos*

es muy complicado que el profesor pueda ayudar a todos por igual”
(parte 2)

Habiendo P establecido el concepto de docente de lengua extranjera, nos interesa saber las implicancias que esto tiene en la construcción de su identidad profesional. En el siguiente extracto, P se posiciona como alguien que siempre tendrá que enseñar aferrándose al discurso de la vocación versus el de la profesión.

*“pero siempre me gusta enseñar
ya no me veo no enseñando
siento que si estudio otra cosa
de todas maneras **siempre me gustaría enseñar**
Yo creo que antes de ser profesor de inglés
yo les enseñaba inglés
el poco inglés que podía enseñar
a unas primas mías que estudiaban en estos colegios,
estos ingleses que les exigen mucho nivel
yo recuerdo que me buscaban
y yo les daba estas clases
recién me he acordado de esto
Entonces, **creo que está en mí**
en mi familia hay como cinco, seis profesores de carrera
y **creo que de alguna manera esta en mí**
en los genes”*

(parte 2)

En el siguiente extracto, al recalcar que “jamás pisó una universidad para aprender eso”, alude a lo que él denomina “profesión docente” versus el “oficio de docente” que él ejerce porque “está en sus genes”. La vocación es definida como una inclinación natural para dedicarse a enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás (Larrosa, 2010). Esta definición de vocación relacionada al servicio a los demás encaja con lo que P definió como enseñar: “ayudar” a aprender a los alumnos”.

*“y yo te dije que siento que es como **mi oficio**
Hay profesores que han estudiado educación
y que tienen título
y yo siento que esa es **su profesión**
pero esto para mí
como yo no he estudiado educación
es como mi oficio que yo he aprendido
que me han enseñado al comienzo de una manera bastante (.) simple
Precaria
luego ya un poco más*

*pero aun así
yo no pisé una universidad para aprender eso
nunca”*
(parte 2)

Posicionamiento interaccional (Nivel 2)

Como ya explicamos, el trabajo de identidad se realiza en la interacción a través de la práctica discursiva; durante la entrevista, P se posiciona y también posiciona a su interlocutor. En la parte 1 de la entrevista, P posiciona al entrevistador E como alguien que sí ha estudiado en una universidad, a diferencia de él, y sabe que para E es importante haber estudiado en una universidad para adquirir conocimientos pedagógicos²; por lo que, tras asumir P el posicionamiento de docente sin formación pero con buenos resultados, utiliza un discurso familiar para establecer su propio carácter moral:

E *“Ya (.) y ¿no volviste a postular?*
P *No, ¿a la universidad? No, ya era una situación de que tenía que trabajar sí o sí y pagar pagar este: alquileres de lugares porque no vivía en la casa propia de mi familia (()) y entonces para alguien que no había estudiado pagaban bien la comida y todo esto **No sé si sea una excusa pero ya se me hizo difícil estudiar sobre todo en esa época que no había tantas facilidades como hay ahora”***
(parte 1)

Para P colaborar con la economía del hogar es su prioridad, por lo que un trabajo en cualquier actividad es un medio para este fin; su objetivo es tener un medio de vida, no una carrera de profesor de inglés.

En la parte 2, P posiciona a E como el docente, concededor, capacitador de enseñanza de lengua extranjera; además del investigador que lo ha traído a la universidad en la que estudia para realizar esta entrevista. P, entonces, desarrolla una forma particular de relación con E influenciado por el contexto de la parte 2 de la entrevista (el claustro universitario), al igual que Robert en el estudio de Wortham & Gadson (2006) sobre padres adolescentes urbanos. Aquí P se posiciona como un docente de menor estatus que E, por el estigma de no haber estudiado en la universidad, a quien luego posiciona como una especie de consejero de desarrollo profesional al cuestionarse si valdría la pena estudiar educación en la universidad.

² De la aplicación del *bracketing interview*, nos percatamos que poseemos ese sesgo academicista para valorar a alguien que ejerce la docencia.

*pasé por un workshop en el que estabas tú
Dándonos este esos workshops
me interesó mucho este las lecturas que nos mandabas
Recuerdo que recomendaste un par de libros que yo después me me conseguí y leí*

En el momento en que E demuestra comprender la situación de los “círculos de amigos” influyentes para permanecer en el puesto en el instituto ID3 y comparte una historia similar personal en el instituto ID5³, el sentimiento de solidaridad entre colegas que E busca originar, no aflora porque P no repara en la historia contada por E; quedándose simplemente a la espera de la siguiente pregunta manteniendo la relación del tipo investigador- participante.

2.4 Las tensiones

Las tensiones se originan durante el trabajo de identidad frente a posiciones antagónicas, conflictivas o dilemáticas. La negociación de conflicto de identidad es parte del trabajo de identidad del sujeto. Aquí, nuevamente, el sujeto hace uso de los recursos culturales (narrativas mayores y mundos figurados) para dirimir entre una u otra posición quedando la posición negativa conformada por elementos transgresores al carácter moral del docente. Hemos organizado esta descripción haciendo uso de metáforas, llegando a identificar tres tipos de tensiones.

Tensión: autenticidad-inautenticidad

Trabajo de adolescentes

En una segunda etapa de su trabajo en ventas, P se enfrenta a una situación dilemática originada por la variable edad y la posibilidad de continuar su carrera laboral como docente; es decir, debe optar entre seguir trabajando en ventas o ser docente de inglés. Entre la estabilidad económica y el relativo prestigio del oficio docente, este periodo de transición se resuelve a favor de la docencia apelando a un tipo de valoración moral instalada en P: el ser vendedor es oficio de principiantes en la carrera laboral o de personas muy jóvenes y si se continúa en este oficio por más tiempo, se corre el riesgo de ser considerado un “fracasado”.

³ desaparecido instituto de idiomas donde E trabajó por corto tiempo y donde percibe la existencia de los “círculos” de influencia por primera vez

*“Y nada este: pero ya fue dos años de trabajar allí
sentí que estaba haciendo un trabajo de (.) de niños
un trabajo de gente que tiene 17 años o 18
Y la gente que tenía más de esa edad y
a mí mismo yo me veía y los veía a ellos como
Como que prácticamente unos fracasados, ¿no?
Sinceramente entonces yo me sentía así súper mal
yo me decía “no puedo seguir tra haciendo un trabajo de adolescente”, ¿no?”
(parte 1)*

Según Collinson (2003), el oficio de vendedor es una metáfora para la “ética del éxito” que rige la sociedad actual. En este oficio se produce el mayor tipo de inseguridad bajo el lema “los vendedores son buenos solo en relación a su última venta”. Esto afecta el sentido de bienestar e identidad del sujeto lo cual P parece ya haber considerado para ir en búsqueda de una identidad más estable como puede ser la docencia.

P resuelve su dilema, además, posicionándose como un tipo de pasajero laboral que tiene a la docencia “en sus genes”.

*“Yo creo que antes de ser profesor de inglés
yo les enseñaba inglés
el poco inglés que podía enseñar
a unas primas mías que estudiaban en estos colegios
estos ingleses que les exigen mucho nivel
yo recuerdo que me buscaban
y yo les daba estas clases
recién me he acordado de esto
Entonces creo que **está en mí**
en mi familia hay como cinco, seis profesores de carrera
y creo que **de alguna manera esta en mí**
en los genes
O ¿qué se yo? Pues”
(parte 2)*

P entiende la docencia como un trabajo “que al menos no le hace sentir mal” y que le demanda menos tiempo en términos de jornada laboral.

*“yo me decía no puedo seguir tra haciendo un trabajo de adolescente, ¿no?
Entonces pensé bueno ¿qué puedo hacer?
bueno mi sueño en sí, lo que sigo haciendo, lo que intento seguir haciendo es escribir
Pero **pensé que el trabajo de profesor podía, mínimo no me hacía sentir mal, me gustaba**
y después me daba tiempos y espacios para ponerme a escribir”
(parte 1)*

Rivas Flores (citado por Larrosa, 2010) apunta que “entender la actividad del docente como trabajo nos remite a las condiciones laborales y de

producción en que tiene lugar y se aleja, por tanto, de la tradicional comprensión de la actividad docente como un servicio, una actitud de entrega”.

*“la cuestión es que yo ya había antes de esto aprendido inglés
(.) me gustaba el inglés
me gustaban los idiomas
y una (.)tía mía que era directora de un colegio me dice
Piero, “yo estaba enseñando inglés pero yo soy la directora ahora
y no me alcanza el tiempo
¿Tú crees que yo te pueda entrenar
y puedas dar clases a partir del próximo año?”
y yo le dije: “bueno”
a estar vendiendo
a estar trabajando doce horas por un sueldo(.) mínimo
“ya”, le digo, “bien”*

(parte1)

En una segunda etapa de su trabajo en ventas, P se encuentra laborando en el aeropuerto de Lima cuando su tía le propone enseñar inglés en el colegio del cual ella es directora, previa capacitación por parte de ella. P nunca se había sentido a gusto en ventas pero siente que es la única forma de asegurar un ingreso económico para sustentar sus gastos por lo que, ante la propuesta de su tía, acepta inmediatamente:

*“Tú crees que yo te pueda entrenar y puedas dar clases a partir del próximo año”
y yo le dije: “bueno”
a estar vendiendo
a estar trabajando doce horas por un sueldo(.) mínimo
“ya”, le digo “bien”*

(parte 1)

Por otro lado, P considera que, a diferencia de un trabajo en ventas, la actividad docente ofrece una ventaja en cuanto a la cantidad de horas que debe trabajar haciendo algo que ve con simpatía y que, probablemente, pueda agradarle como, efectivamente, sucedió. Esta primera experiencia docente resulta satisfactoria para P por lo que en episodios posteriores se posiciona como alguien con habilidades innatas para la docencia, llegando a tomar consciencia del desencuentro entre su verdadero ser y la actividad que puede desarrollar paralelamente en ventas.

Los círculos que se protegen

P se encuentra enseñando en ID3, el lugar que aseguraba su balance trabajo-vida y que había preferido frente a ID2, cuando se entera que no le renuevan el contrato de locación de servicios y decide pedir explicaciones, P demuestra que las razones que justificarían esta decisión son rebatibles. Al final, P se da cuenta que es inevitable el despido porque intuye las verdaderas razones no reveladas por las autoridades ante las cuales la resistencia no prospera; lo que posiciona a P como un docente despedido no por razones de su desempeño como docente, su posicionamiento docente-intelectual queda intacto, sino por motivos ajenos. P pone de manifiesto un discurso de sentido de grupo tergiversado pero legitimado a través de la práctica y que es aceptado al interior de ID3. P acepta, finalmente, la decisión porque mucho antes ya se había dado cuenta “cómo funcionaban las cosas ahí”.

*“y yo no había tenido ningún solo problema con algún alumno,
ningún padre de familia u otro profesor
Y siento que obviamente había ahí
lo típico que se forma en las empresas esto de
Estos círculos que se protegen, que se cuidan, ¿no?
y yo recuerdo que me enteré que varios de los supervisores
habían sido profesores antes
y eran amigos
habían entrado quizá juntos con estas personas
y entonces era un grupo de amigos
algunos habían llegado a supervisores
y los que se habían quedado como profesores
estaban, por decirlo de alguna manera, cubiertos por estas personas
y los otros que no teníamos ningún amigo ...”*

(parte 2)

Los tres puntos (..) aluden a un segmento no enunciado pero recuperable del contexto: “Los que no teníamos ningún amigo del círculo, no estábamos cubiertos, protegidos o cuidados por ese círculo”. La moral del relato es que P se retira pero con su identidad profesional de docente intacta y haber “visto de cerca” lo que realmente discurre al interior de la organización formal; en este sentido, P puede sentirse “favorecido” con esta experiencia laboral.

La vocación “en los genes” vs el sueño

P se define como alguien que siempre querrá enseñar porque le gusta y “está en sus genes”; sin embargo, su sueño ha sido y será escribir, a lo largo

de la conversación, P busca un empleo que le proporcione horas libres para dedicarse a este interés particular. Este posicionamiento de escritor pudo, en algún momento, haber producido tensiones frente a la de docente de inglés.

*“bueno mi sueño es si lo que sigo haciendo lo que intento seguir haciendo es escribir
Pero pensé que el trabajo de profesor podía mínimo no me hacía sentir mal, me gustaba
y después me daba tiempos y espacios para ponerme a escribir”*
(Parte 1)

Tensión: trabajo-vida

Del “lugar para estar” al primer suplicio

P se encuentra laborando en ID2, al cual había considerado “el lugar para estar” cuando surge la oferta de trabajar en ID3. ID2 recluta profesores para enviarlos a las instalaciones de empresas e instituciones en Lima Metropolitana a capacitar a su personal en el idioma inglés. El docente debe movilizarse durante el día a distintos puntos de la ciudad, muchas veces distantes unos de otros. ID3, en cambio, es un instituto de idiomas que brinda clases dentro de sus instalaciones, el docente permanece en el lugar esperando a los alumnos. P decide ir a laborar a ID3 por la ventaja de no estar movilizándose tanto, permanecer en un solo lugar, cumplir la jornada laboral y tener más tiempo libre. El evento que precipita el cambio es la comparación de las dos ofertas laborales; P asume el papel de alguien en constante búsqueda de su bienestar total, la comodidad de tener más tiempo en casa y lograr el equilibrio trabajo-vida.

*“y no es que me, no era que me convenía más
sino es que era en el sentido de dinero o algo
sino en el sentido de (.) comodidad
El instituto me decía “bueno, acá estás aquí te quedas ocho horas
enseñas seguido
y luego te puedes regresar a tu casa” entonces
en cambio en ID2
era obviamente ir y venir de empresa a empresa
entonces me quedé por lo que más me convenía, dejé ID2”*
(parte 2)

Segundo suplicio: Pagar derecho de piso

P, a sabiendas de que ID4 no satisface totalmente sus expectativas, acepta ciertas concesiones como el hecho de ser tratado como “un instructor

novato que domina la lengua extranjera pero que carece de conocimientos pedagógicos” y decide hacer una transacción por un periodo de tiempo “pagando derecho de piso y soportando el suplicio”, esperando, eventualmente, demostrar su idoneidad para el cargo y se le otorguen ciertas consideraciones de acuerdo a su desempeño y conocimiento puesto en evidencia y reconocido por sus superiores. Luego de tomar conciencia de que los cambios no se van a dar, de que “ha perdido el tiempo”, y no ha logrado disfrutar de los “beneficios” ofrecidos, toma la drástica decisión de renunciar a ID4. La carrera se presenta para P como incapaz de cumplir sus expectativas; sin embargo se guarda la esperanza que algo puede mejorar en un tiempo razonable. El protagonista se presenta como alguien dispuesto a aguantar y esperar hasta el momento que descubre que la espera es en vano y, entonces, el cambio se hace inevitable.

*“Me quedé cinco meses
y renuncié hace unas semanas
porque veía que este pago de piso
iba a durar mucho más de lo que yo podía aguantar
y bueno los supervisores al final trataron de convencerme
un par de días diciéndome
“piénsalo bien
en algún momento esto te va a convenir”
pero yo necesito que me convenga ahora” ((risas))*
(parte 2)

La metáfora “pagar derecho de piso” en el español de Perú ha pasado a ser parte del lenguaje laboral siendo su origen más rural como lo explica Arrizabalaga (2009):

Todo recién llegado tiene que pagar su "derecho de piso" al empezar a trabajar en una oficina, especialmente cuando recién ha salido de la facultad, aunque ello no esté contemplado en ningún contrato. Se da en profesiones tradicionales y todavía más en el ámbito de los deportistas, los artistas y cantantes, y tal vez la gente de la farándula haya sido (con su gran movilidad laboral) la que más ha popularizado la expresión.

Tensión: Oficio-profesión

P utiliza la metáfora del carpintero y se define como alguien que tiene la vocación de enseñar “en los genes”, ha aprendido su ocupación poco a poco, aprendiendo de los errores, cual carpintero que aprende a hacer muebles. P se posiciona en el presente como un docente de lengua extranjera, la cual considera “su ocupación” porque “jamás ha pisado una universidad” y ahora ya

no cree que valga la pena hacerlo. Y seguirá siendo docente de inglés porque “ya no se ve no enseñando”.

Según Gunn (2007), los discursos escolares están imbuidos de dicotomías que definen lo que puede ser la buena y la mala enseñanza, el campo de enseñanza de lengua extranjera no es ajeno a este fenómeno (Tsui, 2007). Estas dicotomías, derivadas de las tensiones encontradas en los relatos, definen las posiciones sujeto adoptadas que forman parte de la construcción de la identidad durante las prácticas de posicionamiento. Las posiciones asumidas adquieren significado conceptualizándolas por su diferencia o similitud con ciertas categorías. Al interior de la narrativa y en el análisis de las prácticas, recursos y tensiones se pueden encontrar ejemplos de estas dicotomías que en forma de similitudes y diferencias van construyendo la identidad docente. Siguiendo a Bakhtin, en el habla de los sujetos coexisten diferentes discursos en constante disputa, se mantiene en diálogo unos con otros, el cual nunca termina y se convierte en una dinámica permanente (Johnston, 1997). En el gráfico 1, intentamos visualizar algunas de estas dicotomías recogidas del análisis; no se trata de una descripción exhaustiva sino de una ilustración de cómo la identidad del docente de lengua extranjera puede constituirse como una red de dicotomías multidimensionales y de cómo la suma de estas contribuyen a la construcción de una identidad particular.

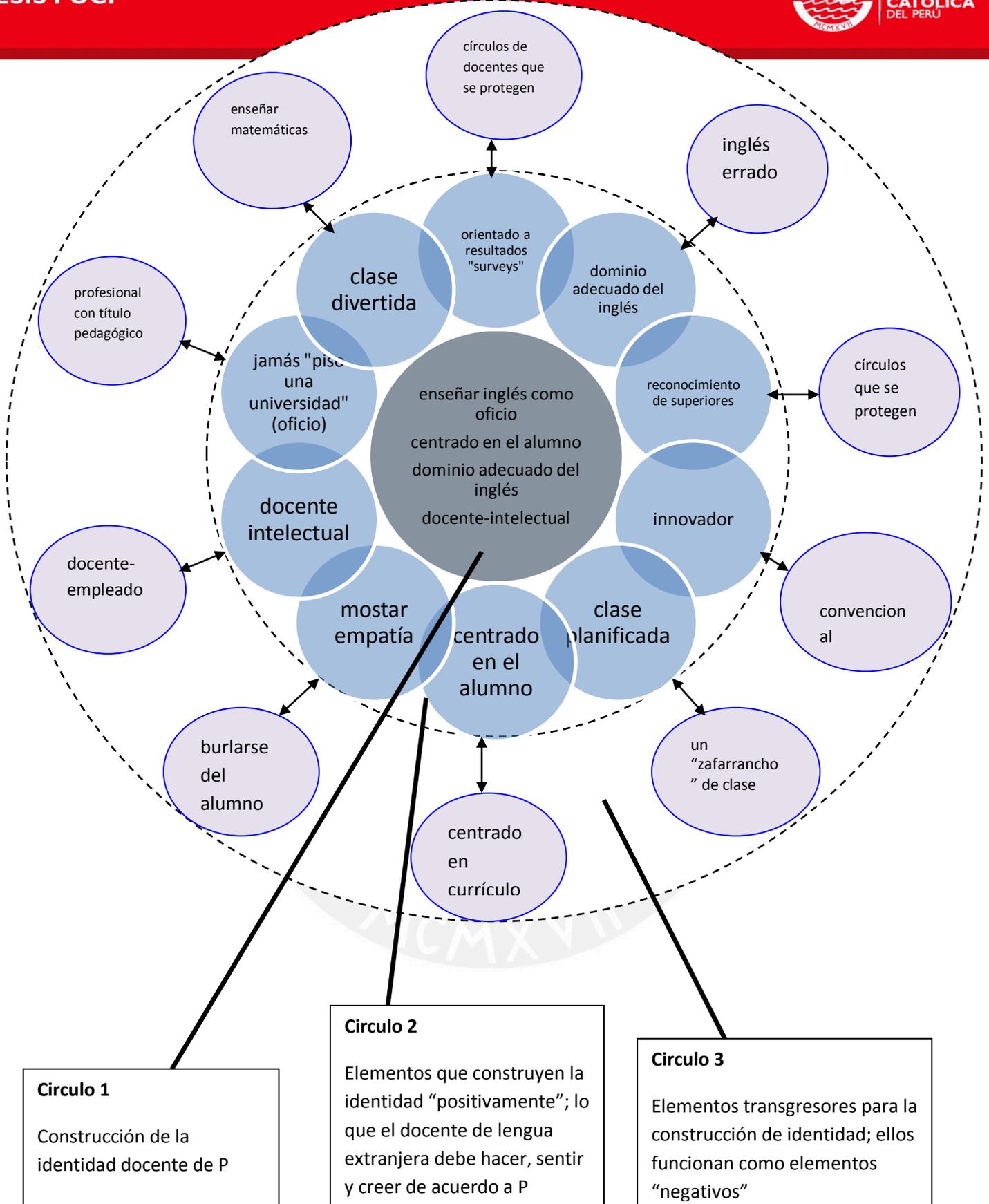


Gráfico 1

Resumen del material analizado mostrando el posicionamiento entre pares de elementos dicotómicos

El círculo interior representa las características principales del posicionamiento identitario resultante del docente investigado P: enseñanza del inglés como oficio, centrado en el alumno, dominio adecuado del inglés y docente-intelectual. Los elementos del segundo círculo son algunos de los posicionamientos identificados en el relato que constituyen las posiciones-sujeto adoptadas por P. El círculo exterior representa las otras posiciones sujetos disponibles en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La suma de estas posiciones sujeto en el tercer círculo construyen una identidad docente incompatible con los valores morales y el discurso que P maneja sobre su trayectoria laboral docente.





1. Este estudio muestra como un docente de lengua sin formación pedagógica de base utiliza la práctica de identidad y los recursos narrativos para construir y negociar varias posibles identidades. Hemos identificado diez posiciones-sujeto (ver gráfico 1) surgidas de las prácticas y apoyadas en dos tipos de recursos; las narrativas mayores y los mundos figurados. En cuanto a las tensiones derivadas del trabajo de identidad, se identificaron tres fuentes de conflictos relacionadas con el valor moral del sujeto, la autenticidad y el balance trabajo-vida la de considerar la actividad docente como oficio o profesión.
2. A través del relato de P, comprobamos que la construcción de la identidad docente es interactiva, situada, reivindicativa, individual y social. La variedad y diversidad de posicionamientos que se evidencian en el material recogido demuestran que la identidad docente tiene varias facetas y que se puede negociar de muchas maneras; lo que demuestra la flexibilidad y elasticidad de los relatos y de cómo estos se configuran y se adaptan al contexto. Lo que constituye el sujeto no se determina independientemente de la situación real y local en la que estamos inmersos. Por ejemplo, el ser “buen docente” no forma parte de una identidad permanente, sino que esa identidad es continuamente construida y reproducida en la interacción; lo cual permite a los sujetos ser diferentes en múltiples situaciones (Lee & Roth, 2004).
3. El estudio evidencia un desencuentro entre la manera cómo las instituciones educativas mencionadas en el estudio posicionan al docente de lengua extranjera P y su propio posicionamiento, principalmente en la forma de concebir la trayectoria laboral docente y la trayectoria de aprendizaje. En relación a la trayectoria laboral, identificamos principalmente el valor de la determinación asociada a la agencia del sujeto en relación al manejo personal de su carrera, tendencia actual relacionada con las llamadas *carreras proteanas* (Hall, 2004) en las que el sujeto maneja su carrera laboral en lugar de depender de una institución, lo que se deriva en un énfasis marcado a poner en la balanza la dicotomía trabajo-vida, prefiriendo opciones laborales que aseguren un balance entre estas variables; suponemos que esto se debe también a la relación distante con el sistema educativo formal asumida por P; el cual transmite discursos

más orientados a controlar la carrera profesional de los docentes admitidos dentro del sistema (Alvesson & Willmott, 2002). En cuanto a la trayectoria de aprendizaje del docente investigado, el conocimiento adquirido mediante la práctica educativa a la que P denomina su “oficio”, no es lo suficientemente valorado por las instituciones educativas, en las que no se aprecia la existencia de un programa de desarrollo docente sino un programa de capacitación denominados “*trainings*”, que contribuyen a asentar el discurso del docente-empleado frente al de docente-intelectual (Giroux, 2001).

4. El docente investigado construye su identidad en el marco de discursos tradicionales y contemporáneos acerca del rol del docente y, en especial, del docente de lengua extranjera. Destacamos el valor de enseñanza “orientada al educando” como ejemplo del segundo tipo de discurso (Gunn, 2007) y el “uso correcto del inglés” como ejemplo del primero. Por otro lado, el entender la actividad docente como trabajo u “oficio”, remite a pensarla en relación a condiciones de trabajo, de una orientación a resultados (“que todos sean ayudados por igual”); que se alejaría de una comprensión tradicional de la actividad como un servicio (“el docente de lengua extranjera debe ayudar a aprender”). Vemos que estos dos discursos se encuentran presentes a modo de recursos para la construcción de la identidad del docente investigado. Finalmente, se aprecia una resistencia a discursos entroncados en el mundo de la enseñanza de inglés en institutos de idiomas privados; nos referimos a los “círculos de influencia” y el “pago de derecho de piso”; prácticas que, al parecer, gozan de legitimación en este contexto educativo.
5. A diferencia de los docentes que desarrollan una actividad profesional en contextos no escolares, los docentes “no profesionalizados” que trabajan en instituciones escolares sí son percibidos como educadores en virtud de un discurso que hace corresponder la verdadera actividad docente con la escuela (Reed citado por Sime, 2007). Este recurso discursivo habría ayudado al docente investigado a ser posicionado como docente de inglés desde el primer momento en que empieza su actividad docente en un aula y no ser cuestionado por sus alumnos sino todo lo contrario, resultando esta experiencia un inicio satisfactorio (Ruohotie-Lyhty, 2013).

6. Al posicionarse como una persona emprendedora apoyándose en un discurso moderno perteneciente a la esfera laboral relacionado con las carreras proteanas (Hall, 2004), P construye su identidad docente de lengua extranjera al posicionarse dentro de este contexto como alguien que se adapta al contexto educativo para suplir su nivel de preparación, que él considera “precario”.
7. Las prácticas de posicionamiento de P reflejan, igualmente, una tendencia marcada al valor moral de la autenticidad al cuestionar y resistir discursos de profesionalización en el campo de enseñanza de lengua extranjera y posicionarse como alguien que tiene como “oficio” ser docente de inglés. Asimismo, al ser posicionado como docente-empleado novato, P negocia y finalmente, ejerciendo su agencia, resiste a los llamados *trainings* (periodos de capacitación inicial) orientados a cumplir con un protocolo y no estar orientados a la preparación efectiva del docente al no tomar en cuenta el nivel de conocimiento y experiencia del docente.
8. La puesta en evidencia de tensiones reafirma nuestra postura de que la identidad se construye y se negocia en la interacción y que esta es de naturaleza cambiante. El trabajo de identidad del docente incentiva una postura siempre crítica en cuanto a temas como el balance trabajo-vida y, en este caso, la dicotomía oficio-profesión que P reafirma apoyado en su posicionamiento como un docente-intelectual de lengua extranjera, competente y auténtico.
9. La visión de *insider* del investigador nos llevó a concebir la carrera del docente de lengua extranjera desde la perspectiva laboral más que el de vocación. Intuíamos por los estudios previos revisados (Mennard-Warwick, 2011) que muchas personas que dominan una lengua extranjera, inician su trayectoria laboral como docentes no con la idea de enrolarse en una carrera de “profesionalización” de docente de lengua extranjera, sino que toman la enseñanza de una lengua extranjera como un tipo de actividad laboral similar a cualquier otra. En el camino pueden llegar a interesarse en construir una carrera profesional, seguir construyendo una carrera laboral o mantenerse en un estado de liminalidad entre el trabajo y la vocación. La diferencia estará en considerar la actividad docente como un medio para un fin; un trabajo, o verla como una vocación, un fin en sí mismo.

Sorprendentemente, el investigado no tiene como prioridad desarrollar su carrera profesional y, en cambio, coloca su vida personal por delante de la profesionalización.

10. El discurso actual es considerar que la vocación no lo es todo (Larrosa, 2010) pues esta no supe la preparación profesional. P descubre que posee esa vocación en medio de su práctica docente y participa de las llamadas “comunidades de práctica” en aras de adquirir la preparación o *expertise* de docente de lengua extranjera. De tal manera que la preparación profesional tiene un significado diferente por el docente investigado quien valora su experiencia educativa acumulada de su práctica cotidiana y de su participación en distintas comunidades de práctica. Sin embargo, el discurso actual de las capacitaciones para ejercer la docencia en lengua extranjera posiciona al docente como un instructor valorado solo por su conocimiento de inglés a quien se le debe preparar para cumplir diligentemente las instrucciones elaboradas por otros, supuestamente “expertos”, siguiendo un modelo descendente en el cual la voz del docente está ausente, configurando el discurso del docente-invisible (Guerrero, 2010).
11. Considerando las características particulares del contexto de la enseñanza de lengua extranjera y del tipo de trayectoria que realizan este tipo de docentes, concluimos que la construcción de la identidad del docente de lengua extranjera presenta ciertos desafíos a la forma en la que los modelos tradicionales de formación o desarrollo docente son concebidos y llevados a cabo.



1. El comprender el tipo de identidad que construyen los docentes de inglés sin formación de base que realizan actividades en distintos contextos educativos y careciendo de una estructura de carrera institucionalizada (Johnston, 1997), representa un desafío para el desarrollo profesional docente de la forma en que es concebido tradicionalmente (dentro de una carrera objetiva, lineal y normativa). Se requiere, entonces, de una reorientación hacia una visión de carrera docente más holística que considere la construcción discursiva de la carrera realizada por el docente, que no imponga nociones normativas de desarrollos de carreras profesionales pues estas generan un sentido de coherencia inauténtico que origina tensiones y conflictos. En suma, el interés no debe partir desde hacer encajar la actividad laboral de estos docentes dentro de modelos de desarrollo profesional estándares descendentes sino de partir de la construcción narrativa que dichos docentes realizan acerca de su actividad y tomar en consideración el contexto sociopolítico en la que los docentes viven y trabajan.
2. En aras de enriquecer la validez de la Investigación Narrativa creemos importante tomar en consideración lo señalado por De Fina (2013) en cuanto a complementar el análisis de posicionamiento con cierto tipo de trabajo etnográfico para reconocer categorías que un determinado grupo utiliza para comprender la realidad social.
3. Esperamos se pueda ampliar uso del Análisis Narrativo aquí empleado al estudio de subjetividades y ver su posible utilización en otros temas de la actividad educativa. A un nivel macro del sistema educativo, pensamos que sería interesante investigar que otros tipos de narrativas mayores sirven como recursos a los docentes para la construcción de su identidad.
4. El presente estudio relacionado con la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, utilizando la Investigación Narrativa puede potencialmente alentar otros estudios narrativos en diferentes contextos lingüísticos, educativos institucionales y geográficos; tal como lo plantea Kleinsasser (2013). En el caso peruano se puede investigar otros contextos diferentes a Lima Metropolitana involucrando otras regiones y ámbitos educativos, como el sector público. Se puede, asimismo, considerar la

condición del castellano en lugares donde se hablen otras lenguas como el quechua, aimara o alguna de las lenguas amazónicas de las distintas familias existentes y donde los docentes deben alfabetizar en castellano en las escuelas o programas; dichos estudios narrativos contribuirían a indagar sobre la manera como se comprende el concepto de educación bilingüe o multicultural entre los docentes y la comunidad en general.

5. Esperamos que más investigadores en educación puedan ampliar el alcance de esta línea de investigación trascendiendo el nivel del estudio de narrativas docentes personales; por ejemplo ampliando la muestra de docentes participantes, esto podría ahondar en la discusión, sobre temas como los inicios difíciles y su incidencia en la construcción de la identidad o, también, la realización de estudios longitudinales en torno a la identidad docente para poner en evidencia los diferentes cambios de posicionamientos a lo largo del tiempo y llegar a establecer patrones de procesos identitarios. Este tipo de estudios comparativos se podrían abocar, asimismo, a describir la diferencia en el proceso de construcción de identidad de docentes con formación pedagógica y aquellos, como el caso de nuestro estudio, que carecen de esta formación.



- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(1), 308-319. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001502>
- Alvesson, M. & Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of management studies*, 39(5), 619-644. Recuperado de <http://lup.lub.lu.se/record/892989>
- Andina (05 de agosto del 2013). Mercado de enseñanza de idiomas facturaría 150 millones soles al año. *Agencia Peruana de Noticias, Andina*. Recuperado de <http://www.andina.com.pe/Espanol/Noticia.aspx?id=SFZtAZwmQYM=#.UslzCNLullm>
- Arrizabalaga, C. (18 de agosto de 2009). Derecho de piso [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://carlosarrizabalaga.blogspot.com/2009/08/derecho-de-piso.html>
- Ashford, B., Harrison, S., & Corley, K. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of management*, 34(3), 325-374. Recuperado de <http://leeds-faculty.colorado.edu/dahe7472/Journal%20of%20Management-2008-Ashforth-325-74.pdf>
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342. Recuperado de http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Positioning_Between_Structure_and_Performance.pdf
- Bamberg, M. (2013). Identity and narration. En Hühn, P. et al. (Eds). *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. Recuperado de http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Identity_and_Narration
- Barkhuizen, G. (2009). An extended positioning analysis of a pre-service teacher's better life small story. *Applied linguistics*, 31 (2), 282-300. doi: 10.1093/applin/amp=27

- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9 (1), 58-79. doi: 10.1108/13620430410518147 DOI:10.1080/03057640902902252
- Beauchamp C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-764. Recuperado de http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1181134777956_1533660162_13962/teachers%2520perceptions.pdf
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Londres:Edinburgh University Press Ltd.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1- 60. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.
- Cameron, L. (2012). Metaphor in spoken discourse. En J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (342-355). Nueva York: Routledge.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities. Co-constructing discourse and community*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Collinson, D. (2003). Identities and insecurities: Selves at work. *Organization*, 10 (3), 527-547. doi: 10.1177/13505084030103010
- Congreso de la República del Perú. (2013). *Proyecto de Ley 2086/2012-CR. Ley que establece la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés en los niveles educativos de educación básica regular y superior*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Contdoc01_2011.nsf/d99575da99ebf305256f2e006d1cf0/94b05e195b718e0c05257b44000b1099/\\$FILE/PL02086040413.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Contdoc01_2011.nsf/d99575da99ebf305256f2e006d1cf0/94b05e195b718e0c05257b44000b1099/$FILE/PL02086040413.pdf)
- Cornelissen, L. (2013). *Identity positioning for trust: A narrative analysis on consultant identity construction*. (Tesis de Maestría, Universidad de Stellenbosch, Stellenbosch, Sudáfrica). Recuperado de http://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.1/80067/cornelissen_identity_2013.pdf?sequence=1.
- Côté, J. & Levine, C. (2002). *Identity, formation, agency, and culture. A social psychological Synthesis*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crowley-Henry, M. & Weir, D. (2009). Power, control and the protean career: a critical perspective on multinational organizations' permanent international assignees. En E. Cheltenham (ed.). *Critical Management Studies at Work. Negotiating Tensions between Theory and Practice* (pp. 299-315). Reino Unido & Northampton, MA, Estados Unidos: Edward Elgar Publishing. Recuperado de <http://eprints.nuim.ie/2142/1/MCH-CriticalManagementbook.pdf>
- Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behavior*, 20(1), 44-63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research*, 37(8), 597-611. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry* 23 (1), 40–61. Recuperado de

<http://web.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=acc16164-2f74-48d0-b603-c21153b4ed77%40sessionmgr112&hid=121>

Diaz-Bone, R., Bührmann, A., Gutiérrez, E., Schneider, W., Kendall, G. & Tirado, F. (2007). The Field of Foucaultian Discourse Analysis: Structures, Developments and Perspectives. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), 1-26. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702305>.

Dissanayake, K. (2012). Non-conventional models of career: Implications for Human Resource strategies for post-war Sri Lankan organizations. Institute of developing economies, Japan external trade organization. Recuperado de <http://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Vrf/pdf/472.pdf>

Education First (2013). *Índice de nivel de inglés (EF EPI)*. Recuperado de <http://www.ef.com.pe/epi/>

Fajardo, J. (2011). *Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. (Tesis doctoral, Universidad de Newcastle, Newcastle, Reino Unido). Recuperado de <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/.../1/Fajardo%20Castaneda%202011.pdf>

Flyvbjerg, B. (2011). Case study. En N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (cuarta ed: pp. 301-316). Washington D.C.: Sage publications Inc.

Frazer, M. (2011). *Exploring the nature and process of professional identity of teachers of English in Japanese higher education*. (Tesis doctoral, Universidad de Wollongong, New South Wales, Australia). Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/theses/3431>.

Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25 (1), 99-125. Recuperado de <http://studentweb.niu.edu/3/~Z1629863/tportfolio/identity.pdf>

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 1 (15), 60-66. Recuperado de <http://lanormal->

isfd95.com.ar/biblioteca/didactica/GIROUX%20Henry,%20Los%20profesores%20como%20intelectuales%20transformativos.pdf

Guerrero, H. (2010). The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain. *Profile*, 12 (2), 33-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169215620003.pdf>

Gunn, E. (2007). Narrative construction of teacher identity. (Tesis de doctorado, Universidad de Bergen, Bergen, Noruega). Recuperado de https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2532/Dr_Avh_Gunn_E_Soereide.pdf?sequence=1

Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. Recuperado de <http://www.unizar.es/proactividad/articulos/articulo8.pdf>

Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653. Recuperado de <http://authorservices.wiley.com/bauthor/CTA.asp>

Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Holquist, M. (1990). *Dialogism. Bakhtin and his world*. Londres: Routledge.

Holstein, J. & Gubrium, J. (2011). The constructionist analytics of interpretive practice. En N. Denzin & I. Lincoln (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (cuarta ed: pp. 341-357). Washington D.C.: Sage publications Inc.

Hyvärinen M. (2008). Analysing Narratives and Storytelling. En P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (Eds.). *The Sage Handbook of Social Research Methods*. (pp. 447-460). Los Angeles: Sage. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446212165>

Ilieva, R. (2010). Non-native English–Speaking Teachers’ negotiations of program discourses in their construction of professional identities within a TESOL Program. *The Canadian Modern Language Review/La Revue*

canadienne des langues vivantes, 66 (3), 343–369.
doi:10.3138/cmlr.66.3.343

Instituto de Opinión Pública (2010). *Estado de la opinión Pública*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://iop.pucp.edu.pe/images/documentos/2010%20Educaci%C3%B3n%20-%20febrero.pdf>

Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly*, 31 (4), 681-711. doi: 10.2307/3587756

Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235-257. Recuperado de http://www.scu.edu.tw/english/2008/people/wei_da/1229the_sociocultural_turn_and_its_challenges_for_2nd_lg_teacher_ed.pdf

Jurasaitė-Harbišon, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176. Recuperado de <http://www.digar.ee/arhiiv/et/download/82869>.

Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 236-252. Recuperado de http://sites.temple.edu/ykanno/files/2011/10/Kanno_Stuart-20112.pdf

Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), 1-19. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103119>.

Kleinsasser, R. (2013). Language teachers: Research and studies in language(s) education, teaching, and learning in Teaching and Teacher Education, 1985–2012. *Teaching and teacher education*, 29 (1), 86-96. Recuperado de <http://content.elsevierjournals.intuitiv.net/content/files/s0742051x12001370-04221126.pdf>

- Kramp, M. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. En K. deMarrais & S. Lapan (Eds.), *Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences* (pp.103-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado de http://www4.nau.edu/cee/ci_doc/current/resources/6_kramp.pdf
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: career identity as a narrative practice. *Journal of vocational behavior*, 77 (1), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- LaPointe, K. (2011). Moral struggles, subtle shifts. Narrative practices of identity work in career transitions. (Tesis de Doctorado, Universidad de Aalto, aalto, Finlandia). Recuperado de <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4097-4>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 43–51. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Yew-Jin & Roth, Wolff-Michael (2003). Making a scientist: Discursive "doing" of identity and self-presentation during research interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 5 (1), 1-23. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0401123>.
- Liu, Y. & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher Development*, 10(3), 343-360. doi:10.1080/13664530600922203
- Liu, Y. & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion? A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the "new work order" of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 589-597. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013>

- Lozano, J., Peña-Marín, C. & Abril, G. (1986). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de interacción textual*. Madrid: Ediciones Cátedra S. A.
- Lucius-Hoene, G. (2000). Constructing and reconstructing narrative identity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002189>.
- Mayrhofer, W. & leallatchitch, A. (2005). Rites, right?: The value of rites de passage for dealing with today's career transitions. *Career development international*, 10 (1), 52-66. doi:10.1108/13620430510577628
- Menard-Warwick, J. (2011). Chilean teacher identity and popular culture: three generations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (3), 261-277. doi:10.1080/13670051003797466
- Ministerio de Educación. (2010). *Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor en Idiomas Especialidad: inglés*. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2010/DCBN_Ingles_2010.pdf
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4), 1-11. Recuperado de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4360/3489>
- Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. En Camic, P. Rhodes, J. & Yardley, L. (Ed.), *Qualitative Research in Psychology* (95-112). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10595-006
- Nagatomo, D. (2012). The impact of gender on the professional identity of seven female teachers of English in Japanese Higher Education. . *お茶の水女子大学人文科学研究*, 1(8), pp.213-226. Recuperado de http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/51543/1/19_213-226.pdf
- Noriega, J. (2007). La identidad profesional docente en docentes sin formación pedagógica de base. Reseña de una investigación educativa. Recuperado de

http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%204/noriega_jaquelina__edith.pdf

Owen, H. (2011). Bakhtinian thought and the defense of narrative: overcoming universalism and relativism. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 7(2), 136-156. Recuperado de <http://cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/viewFile/213/401>

Pacheco, G. (2009). De la otredad a la identidad: perspectivas de teoría feminista de fines del siglo XX. *Revista de Lenguas Modernas*, 1(10). 353-359. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/lmodernas-10-2009/lmodernas-10-2009-23.pdf>

Pajaro, V. (2011). "A Norwegian speaks Norwegian". An analysis of categorization and identity construction in narratives of Latin American migrants in Oslo. (Tesis de Maestría, Universidad de Oslo, Oslo, Noruega). Recuperado de <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26340/PAJARO-MASTER-HF.pdf?sequence=1>

Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was bilingual": reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 251-268. doi:10.1207/s15327701jlie0204_2

Peláez, L. & Riascos, W. (2013). Construcción del sujeto trabajador: el caso de cinco docentes universitarios. *Ecos*, 3(1), 45-58. Recuperado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/download/1047/818>.

Pezo, E. (2013). El ejercicio de la docencia por profesionales sin título pedagógico en la educación básica ¿es contrario a la carrera pública magisterial? *Derecho y cambio social*, (1)34, 1-11. Recuperado de http://www.derechoycambiosocial.com/revista031/ejercicio_de_la_docencia_por_profesionales_liberales.pdf

Ramírez, B. (2008). La identidad profesional desde la profesión y profesionalización de los docentes de educación media superior. *Perspectivas docentes*. 1 (36), 5-20. Recuperado

de<http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/Perspectivas-36B.pdf>

Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española (22 edición)*. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

Reis, D. (2011). Non-native English-speaking teachers (NNESTs) and professional legitimacy: A sociocultural theoretical perspective on identity transformation. *International Journal of the Sociology of Language*, 208 (1), 139–160. Recuperado de <https://etda.libraries.psu.edu/paper/11121/6743>.

RELO Andes (Regional English Language Office, U.S. Embassy, Lima, Perú) (2013). *Peru overview*. Recuperado de <http://reloandes.com/peru/>

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30 (1), 120–129. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>

Ryan, R. & Deci, E. (2012). Multiple identities within a single self. A self determination theory perspective on internalization within Contexts and Cultures. En M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*: (225-246). Nueva York: The Guilford Press.

Seidman, S. (1994). *The postmodern turn. New perspectives on social theory*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22. doi: 10.3102/0013189X034004014

Sime, L. (2007). *The educator in non-formal educational settings: a case study of graduates from the catholic university of Peru*. (Tesis doctoral, Radboud University Nijmegen, Nijmegen, Países Bajos). Recuperado de http://webdoc.ubn.ru.nl/mono/s/sime_l/educinnoe.pdf

- Sime, L. & Revilla, D. (Coords.) (2012). *La investigación en la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación*. Lima: Programa del Posgrado en Educación- PUCP.
- Simon-Maeda, A. (2004). The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. *TESOL Quarterly*, 38(3), 405-436. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3588347>
- Simon-Maeda, A., Churchill E. & Cornwell S. (2006). Negotiating academic practices, identities, and relationships in a doctoral program: A case from an overseas Institution in Japan. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. TESL-EJ, 10 (2), 1-25. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/ej38/a7.pdf>
- Taylor, S. (2007). Narrative as construction and discursive resource. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative – State of the Art. Benjamins Current Topics 6* (pp. 113-122). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/17254/2/2da38eab.pdf>
- Thornborrow, J. (2012). Narrative analysis. En J. Gee & M. Handford (Eds), *The Routledge handbook of discourse analysis* (51-65). Nueva York: Routledge. Recuperado de <http://orca.cf.ac.uk/id/eprint/20633>
- Trent, J. & Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school-university partnerships: discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 1609-1618. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.012>
- Trent, J. & DeCoursey, M. (2011). Crossing boundaries and constructing identities: the experiences of early career mainland Chinese English language teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 65-78. doi:10.1080/1359866x.2010.540893
- Tsui, A. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, 41 (4), 657- 680. Recuperado de http://www.fe.hku.hk/curric/amytsui/bk_reviews/docs/The_complexities_of_identity_formation.pdf

- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8 (1), 15-39. Recuperado de <http://denisevaillant.org/PDFS/ARTICULOS/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>
- van den Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3516023>
- Vanden, M. (1980). Enseñanza de idiomas en la educación peruana. *Lexis*, 4(2), 179-189. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/download/4877/4875>.
- Vågan, A. (2011). Towards a sociocultural perspective on identity formation in education. *Mind, culture and activity*, 18 (1), 43-57. doi:10.1080/10749031003605839
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnston K. (2005). Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44. doi:10.1207/s15327701jlie0401_2
- Vexler, I. (2013). *La enseñanza del inglés: Prioridad educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/Idel-Vexler-Talledo/la-ensenanza-del-ingles-prioridad-educativa.html>
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. (2003). *Discourse as data. A guide for analysis*. London : SAGE Publications.
- Wortham, S. (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10(1), 157-184. Recuperado de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=gse_publications
- Wortham, S. & Gadsden (2006). Urban fathers positioning themselves through narrative: An approach to narrative self-construction. *Discourse and identity*, 23 (1), 315-341. Recuperado de

http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=gse_pubs

Wortham, S. & Locher, M. (1996). Voicing on the news: An analytical technique for studying media bias. *Text*, 16 (1), 557-585. Recuperado de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=gse_pubs



ANEXOS

Instituciones y lugares mencionados en la investigación

IP= instituto de idiomas de una universidad donde P estudia inglés y donde súbitamente recibe su primera oferta para trabajar como profesor sustituto por parte de un docente, oferta que es rechazada de plano por P

INE1=institución no educativa (aeropuerto), donde P trabajó en ventas en dos oportunidades

ESC 1= “Colegito pequeño” de primaria y secundaria donde un familiar de P es director y le ofrece el primer empleo como docente de inglés previa capacitación. Trabajó un año y medio

ID2= instituto de idiomas dedicado a la enseñanza de adultos donde el docente dicta las clases en el lugar de trabajo del alumno. Lugar al que postula P y decide aceptar la oferta por considerar que el tipo de enseñanza es no convencional metodológicamente hablando. Permanece dos años

ID3=instituto de idiomas vinculado a una universidad donde las clases se dan en las instalaciones de la institución. Lugar que P prefiere frente a ID2 y en que deja de laborar por decisión de ID3 de no renovar el contrato

ID4=instituto de idiomas binacional no vinculado a ninguna universidad que recibe a los alumnos en sus instalaciones. Lugar al que P postula y es aceptado, trabaja cinco meses antes de renunciar

ID5=desaparecido instituto de idiomas donde E trabajó por corto tiempo y donde percibe la existencia de los “círculos” de influencia por primera vez

ID6=lugar de trabajo donde P dicta clases de forma particular a un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a una federación

Transcripción

PARTE 1

Contexto previo:

Conversación sobre la rutina laboral de P, en el entonces lugar de trabajo, (ID4), horarios, clases asignadas. P refiere que tiene horas libres por las mañanas por lo que se ha conseguido unas clases en (ID6) para dictar. Describe cómo son las clases, quien le ayudó a conseguirlas (el contacto), un amigo del (ID3) que no podía hacerse cargo por lo que se las transfirió. E cuenta haber recibido pedidos para enseñar inglés a sus compañeros de maestría y que será difícil para estos graduarse por no contar con el conocimiento del idioma.

P infiere que se trata de personas con nivel básico y asiente que efectivamente el tiempo es escaso para graduarse este año sabiendo inglés. Pausa larga (2seg.)

E: entrevistador

P: docente entrevistado

1. E: Ya entonces se trata de que me cuentes cómo (.)
2. como empezaste a (.) enseñar o
3. como llegaste a ser profesor de inglés
4. puedes remontarte a (.)la época del cole:gio
5. cuando se te ocurrió: enseñar, alguien te dijo
6. P: (.) A ver, claro sí. Ah yo: no nunca pensé enseñar nada en realidad
7. yo hasta los 17, 18 años pensaba estudiar
8. o antropología o filosofía, sí, en San Marcos ((risas))
9. E: [¡Qué fuerte!
10. P: Entonces este (.) nada no se pudo, por problemas familiares no pude en
11. realidad
12. estudiar nada
13. E: Problemas familiares
14. P: Sí. Problemas (.) familiares económicos
15. incluso yo ya estaba en una academia
16. en una pre (.) ya con mi cabeza pensando
17. antropología en San Marcos
18. de hecho, la agarro a la primera
19. Entonces este, nada, en el medio de esta preparación >bueno me dijeron:
20. “¿sabes qué?, P, < no vas a poder estudiar nada>”
21. “Vas a tener que trabajar ahorita”
22. entonces, bueno fue un súper shock pero:, nada, busqué cualquier trabajo
23. un clásico trabajo >de un chico de< 17, 18 años que son ventas
24. atender a la gente ese tipo de cosas, que no me gustaba
25. pero, bueno era la nueva realidad de la (.) familia
26. la cuestión es que yo ya había, antes de esto, aprendido inglés
27. (.) me gustaba el inglés
28. me gustaban los idiomas
29. y una (.)tía mía que era directora de un colegio me dice:
30. “P, yo estaba enseñando inglés pero yo soy la directora ahora y no me alcanza
31. el tiempo,

29. tú crees que yo te pueda entrenar y puedas dar clases a partir del próximo año”
 30. y yo le dije: “bueno”
 31. a estar vendiendo
 32. a estar trabajando doce horas por un sueldo(.) mínimo
 33. “ya”, le digo “bien”
 34. entonces ella me entrena
 35. Y al final, creo que ya tenía algo de 21, 22 años
 36. y entro a este colegito particular chiquito a darle clases a gente de sec primaria y secundaria inglés
 37. (.) Nada, mi tía me enseñó >mi tía bueno es profesora de profesión y otras cosas más< me enseñó, me preparó, me imagino lo mejor que pudo en ese lapso pequeño, o sea
 38. E: ¿Cuánto tiempo te preparó?
 39. P: Me habrá preparado unos tres meses
 40. E: Así intenso todos [los días
 41. P: [Si, si casi todos los días, sí
 42. E: Y cómo:?
 43. P: [era en el colegio
 44. E: Ah en el colegio era
 45. P: [En el mismo colegio me preparaba ella en su salón
 46. y bueno me hizo observar también clases observé sus clases ()
 47. E: ¿Cómo fue tu primera clase, recuerdas?
 P: Ah (.) si recuerdo que (.) que fue menos complicado y difícil de lo que yo pensé que iba a ser
 48. E: Así?
 P: Si yo pensé que iba a ser más complicado porque recuerdo que eran alumnos de sexto de primaria
 49. y yo dije bueno
 50. ahora los alumnos no me van a escuchar
 51. van a hacer todos lo que quieren y van a hablar todos en español
 52. E: ya
 53. pero, no sé qué habrá sido
 54. qué (.) que habrá pasado que los alumnos me (.), me prestaron atención desde un comienzo
 55. Yo sentía que los alumnos ah, sentían que mi clase era así como la clase casi de recreo
 56. Una clase divertida comparada con, con matemática y cualquier otra cosa que tenían que hacer
 57. porque yo les hacía hacer cosas, juegos y, no sé, dinámicas que imagino les parecían diferente a otras clases
 58. E: ¿Tenías paciencia?
 59. Sí me sorprendí yo también
 60. bastante paciencia
 61. Yo antes ya me habían ofrecido ser profesor
 62. y como me acuerdo clarísimo que no yo estaba=tomé unas clases en IP de inglés
 63.

- clases, este, que daban en la Facultad de Letras pero como si fuera cualquier instituto
- 66.
67. Y nada >me acuerdo que la profesora se iba a ir de vacaciones<
Y me acuerdo que me dijo “¿quieres que te (.) que te proponga como profesor como sustituto un mes?
- 68.
69. me sorprendió un montón y obviamente le dije que no, ¿no?
70. Eso pensé ¿no? Que voy a enseñar yo ¿no? Jamás, nunca
71. E: ¿Esa época en la que hacías ventas?
72. P: Antes de hacer las ventas como a los 17 años más o menos
73. E: Y antes de postular a antropología?
74. [antes de querer postular a antropología
75. (.) antes de todo eso
76. este: me acuerdo que me propusieron eso y me pareció como una cosa
77. yo pensé=no
78. nada que ver ” no, no”
- E: [Pero este curso era para aprender inglés, no para aprender a enseñar inglés?
- 79.
80. No, para aprender inglés
81. E: Mira, o sea, ya veían ya, condiciones
Me pareció, en realidad me sorprendió un montón porque yo pensé que era el relajado del salón pero parece que no
- 82.
83. (()) en fin, me puse a enseñar ahí en ESC 1
84. Enseñé un año
85. un año y medio, perdón
86. E: ya
87. y como yo había estudiado, bueno, sé música también
88. enseñé música, enseñé violín y enseñé inglés
89. era como un trabajo por las mañanas y tenía hartos tiempos
90. E: Ya (.) y ¿no volviste a postular?
91. P: No, ¿a la universidad? No, ya era una situación de que tenía que trabajar sí o sí
y pagar, pagar este: alquileres de lugares porque no vivía en la casa propia de mi familia
92. (()) y entonces para alguien que no había estudiado, pagaban bien la comida y todo esto
- 93.
94. No sé si sea una excusa pero ya se me hizo difícil estudiar
95. sobre todo en esa época que no había tantas facilidades como hay ahora
Como hay ahora que era o vas a estudiar o vas a estudiar y te quedas ahí cinco horas o seis
- 96.
97. E: Entonces ¿te fue bien en el primer trabajo?
98. Me fue bien
99. no económicamente
100. pero si en los resultados que yo vi
101. E: [Y la experiencia
como experiencia fue muy buena, creo
- 102.
103. E: (()) De ahí ¿Por qué dejaste de trabajar en ESC1?
104. Era muy poco dinero

105. y yo me había mudado muy lejos del lugar
106. y ya no compensaba el esfuerzo de ir hasta allá
107. Regresé a hacer lo que hacía que era vender
Me habían ofrecido un par de trabajos que en los que no (.) me iba a sentir
108. tan bien
109. porque me había gustado enseñar
110. y odiaba vender pero (risas), pero iba a hacer un poco más de dinero
111. y estaba más cerca de mi casa
112. y entonces me puse a vender otra vez
113. E: ¿Cuánto tiempo estuviste en ventas en la segunda etapa?
114. P: Como tres años o cuatro
115. E: Pero tú siempre ahí deseando regresar a...
116. En realidad (.) en mi cabeza siempre había estado
117. Bueno el sueño era ir a estudiar eso de una vez, ¿no?
pero mientras me hacía más, mientras me hacía mayor, el sueño se iba
118. alejando
119. E: ¿Muy tarde para postular?
120. P: Muy tarde para postular
121. y yo ya me veía, bueno, yo ya empecé a
122. tengo experiencia en ventas
123. quizás pueda tener un trabajo mejor en ventas mismo
124. quizás tal vez estudiar algo relacionado con ventas
125. pero no era lo que en verdad yo quería
126. Cumplí creo con 16 años ya
127. Trabajaba en el aeropuerto en ventas
128. y no era un trabajo malo, estaba muy bien
129. era el mejor trabajo que había tenido en ventas
130. económicamente, y todo en todo, en realidad
Y nada este: pero ya fue dos años de trabajar allí sentí que estaba haciendo un
131. trabajo de (.) de niños un trabajo de gente que tiene 17 años o 18
Y la gente que tenía más de esa edad y a mí mismo yo me veía y los veía a
132. ellos como
133. Como que prácticamente unos fracasados, ¿no?
134. Sinceramente entonces yo me sentía así súper mal
135. E: claro
136. Yo me decía: "no puedo seguir tra haciendo un trabajo de adolescente", ¿no?
137. Entonces pensé bueno ¿qué puedo hacer?
Bueno, mi sueño en si lo que sigo haciendo, lo que intento seguir haciendo es
138. escribir
Pero pensé que el trabajo de profesor podía, mínimo, no me hacía sentir mal,
139. me gustaba
140. y después me daba tiempos y espacios para ponerme a escribir
141. que era lo que quería hacer
entonces, mientras trabajaba en el aeropuerto, me iba fijando algunos avisos
142. en el, en el: periódico
143. hasta que encontré el aviso de, de ID2
144. y ahí fue donde llegué y empecé a enseñar otra vez, ¿no?

145. pero ahora era diferente porque era a adultos y, sí, así fue como regresé
146. E: Te acuerdas quién te entrevistó, ¿cómo fue la entrada?
147. P: Recuerdo que estaba la(.) la dueña
148. y la directora que era la Sra. Fernández (seudónimo)
149. y había como unos quince postulantes ahí, en el mismo lugar
150. E: ya
151. P: todos juntos
152. (.) y la señora nos explicó lo que era su instituto y lo que ella nos ofrecía
153. algunos aceptaron, algunos se fueron ahí mismo
- Uh: Pero yo, yo me quedé, yo había postulado a dos institutos a la vez ahí en
154. Los Sauces (seudónimo)
155. pero, no sé por qué me gustó más la idea de ID2, o por lo menos
156. la señora hablaba muy bonito y la idea de,
157. se veía como un, no solamente era un instituto, sino como que,
158. como una especie de filosofía de enseñanza, ¿no?, como algo,
159. o ella lo plasmó así, como algo muy
160. Uh: ¿cómo podría decir?, como algo muy: ah parecía una pasión para ella
161. entonces eso fue un poco contagioso, eso
162. Entonces, enseñar era más interesante incluso de lo que había pensado
163. y me gustó la idea de recibir los *training* que ella había ofrecido
164. aparte del trabajo que estaba haciendo
165. y de ahí no fui al otro instituto al que había postulado
- E: (26 segundos) ¿Qué tal? = ¿cómo te fue en tus primeras clases? ¿Te asignaron
166. clase rápido?
167. P: Me asignaron creo que una clase mientras recibía un *training*
168. o varios trainings
169. y era (.) diferente porque eran clases (.) personales
170. o quizás dos personas por grupo, o a veces...

PARTE 2

Contexto previo:

Encuentro en el ambiente de informática de la Maestría. 10.00 am. P tenía que estar a las 11.00 am en ID6 para sus clases, hubo dificultades para su ingreso al campus, lo que causó cierta impaciencia en ambos por lo que en el trayecto hacia el ambiente, E trata de distender la situación conversando de temas afines a ambos. En la grabación se registran los momentos previos, dialogando sobre un escritor favorito de ambos. E relata una anécdota respecto a un artista de rock que ambos conocen y que causa hilaridad en ambos y uno que otro comentario sobre el reciente deceso de otro artista de rock.

1. E: Ya, entonces, continuamos Para hacerlo más rápido de repente
2. tú me lo puedes contar como si fuera una película,
3. Podría ser desde la entrada a ID2 porque es hasta ahí
4. donde quedó registrado
5. P: [La entrada?

6. E: Claro desde que
7. P: [Empecé en ID2?
8. E: ¿Cómo fue? Se publicó un aviso, creo
9. P: [exacto
10. se publicó un aviso en el periódico
11. fui a una entrevista
12. recuerdo que fue una entrevista con la señora (.) Fernández y este
13. y nos explicó cuál era la idea de su instituto
14. y algunas de las personas que estaban ahí
15. creo que éramos como casi cerca de quince personas, algunos se fueron
16. otros se quedaron, pero a mí me había gustado la idea que había explicado ¿no?
17. el objetivo, las políticas de la empresa, ¿no?
- entonces me quedé, a pesar que me habían llamado de un par de otros lugares a los que nunca fui
18. pero me imagino que eran más o menos parecidos
19. Y nada, me quedé ahí
20. pasé por un *training*
21. E: Pero ¿qué te interesó de lo que proponía ella
22. los objetivos, de las políticas?
- Si me refiero más que nada a la filosofía de enseñanza que tenía, ¿no?, que era algo como mucho menos este: basado en los libros
23. que era más basado en...lo
24. Creo que fue la primera vez que escuché esa expresión
25. cómo era ah algo de *material* cuando el material es, este
26. se me fue la frase
27. E: *real material*?
28. P: *Real material, ¿no?*
29. P: Entonces dije: “ahmm interesante”, no sé, me parece incluso, que sacó
30. alguna especie de clase modelo, ¿no? con algún, este, artículo
31. Y bueno, basando la clase en algo real, ¿no?
32. entonces eso yo nunca lo había visto
33. sobre todo cuando había aprendido algo nunca había sido así, ¿no?
34. o sea, había tenido clases de inglés no eran así, no eran
35. E: [convencionales
36. Convencionales, abramos el libro, entonces eso me pareció interesante
37. y creo que esa fue la parte que más me gustó de la idea de trabajar ahí
38. porque incluso yo había, yo había pensado eso antes
39. recuerdo bien que(.) que se me había ocurrido pero a mí solo se me había ocurrido
40. pensar,
41. pero quizás sea interesante, o sea, usar, este, las películas
42. usar, este, videos reales, ¿no?
43. y era como escuchar que me explicara todo lo que a mí ¿no?, se me había ocurrido
44. completamente todo y no tenía ni siquiera una teoría ni un concepto exacto, pero
45. tenía esta idea entonces era como que, como que
46. era el lugar ¿no?, para estar
47. el lugar para empezar a trabajar
48. y me quedé ahí enseñando, enseñar, este, inglés
- 49.

50. pasé por un *workshop* en el que estabas tú
51. dándonos este esos *workshops*
52. me interesó mucho, este, las lecturas que nos mandabas
53. recuerdo que recomendaste un par de libros que yo después me, me conseguí y leí
54. y bueno de ahí, empecé a enseñar allí, inglés
55. enseñé un poco de español también
56. E: Ah sí, sí recuerdo con los chicos ahí
57. P: Claro, con los chicos de ahí
58. y nada, ahí me quedé dando las clases
59. yendo a empresas
60. acostumbrándome a ser profesor
61. aprendiendo cosas poco a poco
62. cometiendo errores
63. y corrigiendo tratando de corregir, ¿no?
64. E: Uh hum ¿Y en qué tiempo fue eso, ¿fue el 2008, 2007?
65. P: Cerca del 2008, creo
66. por ahí debe haber sido 2008, debe haber empezado el 2008 más o menos
67. E: ¿Te quedaste tres, cuatro años?
68. Me quedé hasta el 2010
69. luego, empezando el 2010, creo que hasta mediados del 2010 porque luego, este, recibí una: llamada, empecé el 2010 también trabajando a la par, a la vez, trabajaba en ID3,
70. y con ID2
71. entonces yo tenía una clase con ID2, un par de clases con ID2
72. y un par de clases o tres clases en ID3
73. y poco a poco lo fui llevando así hasta que ID3 ya me pedía que, bueno, me estaba ofreciendo más clases
74. y no es que me, no era que me convenía más sino es que, era en el sentido de dinero o algo
75. sino en el sentido de (.) comodidad
76. ID3 me decía bueno acá estás aquí te quedas ocho horas
77. enseñas seguido
78. y luego te puedes regresar a tu casa entonces
79. en cambio en ID2
80. era obviamente ir y venir de empresa a empresa
81. entonces me quedé por lo que más me convenía, dejé ID2
82. Y me quedé ya en la ID3, me quedé en ID3 por un par de años
83. hasta el 2012
84. y luego hasta que un día, bueno, no me renovaron el contrato
85. Y pensé en postular a otros lugares
86. pero antes de eso pensé pero ¿por qué no voy a ID2?
87. a preguntar cómo van todas las cosas ahí
88. Habían cambiado un poco
89. no para bien
90. pero aun así me quedé no quedé ¿no? me quede, hablé

91. E: [No para bien ¿por qué?, ¿Qué
encontraste de raro, de diferente?
92. P: Encontré que quizás antes estaban como que más, ah, enfocados en esta filosofía
que me habían explicado a mi
93. y que me había interesado a mí, ¿no? Entonces, cuando regresé
94. ya era casi convencional, ¿no?
95. era todo como cualquier otro instituto
96. y creo que en organización también
97. antes estaban mejor
98. ahora estaba más complicado
99. y se sentía en el ambiente
100. había como una sensación de que las cosas no estaban yendo bien
101. A pesar que no se decía eso
102. pero creo que era obvio
103. y nada, entonces empecé a trabajar ahí
pero no me sentía ya cómodo como me sentía antes, antes me sentía muy cómodo,
¿no?
104. E: ¿Por la metodología o por el ambiente?
105. P: Por las dos cosas
106. Por la metodología y el ambiente antes me había gustado, me habían llamado la
atención
107. Y me había quedado ahí
108. Y después me había desilusionado por lo mismo
109. por la metodología que ya no se aplicaba casi no mucho
110. y por el ambiente que había cambiado
111. antes había muchos programas trataban de incluso que se yo
112. habían varios *teams* que se dedicaban a ciertas cosas
113. E: [Ah, los proyectos
114. P: Ah, los proyectos
115. entonces cuando regresé creo ya no había ninguno, entonces eso
116. parecía que había ido a otro instituto
117. Y claro por eso empecé también a ver otras cosas
118. a ver a qué lugar me iba a ir, ¿no?
119. E: ¿No te convenció mucho?
120. P: No, me dio incluso un poco de pena
121. como que estaba en decadencia, si en cierto sentido
122. E: ¿Regresaste ID3?
123. No, a ID3 no, porque no me habían renovado el contrato
124. empecé a buscar en otros lugares
125. E: Dijiste que tenías teorías sobre por qué no te habían renovado el contrato
126. P: Ah, ¿en ID3?
127. La verdad es que no estoy seguro tenía una teoría
128. pensé que tal vez ellos pensaban que yo no (.) *fit* no encajaba ahí
129. creo, hasta ahorita siento que era como muy artificial la forma como se
relacionaban los profesores
130. hablaban de cosas
- 131.

132. eran amables y todo
 133. pero lo sentía como forzado
 y aparte las cosas que hablaban a mí, en verdad, no me llamaban mucho la
 134. atención
 Pensé que incluso iban a hablar de enseñar y cosas así y, pero no, los temas eran
 135. demasiado triviales y aburridos, no sé, para mí
 entonces jamás me sentí parte de ese grupo de gente que se reunía que eran
 136. amigos que son amigos
 137. entonces, iba, podía estar sentado ahí un rato
 138. comentar algo
 139. ser amable por educación
 140. pero no era algo que yo sentía que era mío
 141. incluso tenía un par de amigos que eran no eran supervisores eran asistentes
 142. y a mí me habían puesto “el antisocial” ahí está el antisocial
 143. yo sentía que no era de mala leche, no era de mala onda
 144. pero pensé, wow, esta es la imagen que tienen de mí
 145. siempre me decían: “quédate, conversa”
 146. y yo pensaba: “me quedo un rato”
 147. pero me aburría, pero ((risas)) hasta no poder
 148. No, que me hablaban de la *Champion*
 149. y de *Glee* esta serie de televisión que, en verdad
 150. yo tenía casi a veces que inventar alguna opinión
 151. porque no tenía ninguna ((risas)) entonces simplemente
 152. creo que por eso ellos debieron haber sentido que yo no encajaba mucho
 153. E: Y la otra teoría, ¿cuál era?
 154. P: Creo que era el problema que tuve
 155. ¿A eso te refieres?
 156. E: Eh, tu sentías que era injusto que no te hubieran renovado
 157. porque tu sentías que había otras personas que...
 158. P: Claro, había otras personas que tenían muchos problemas con quejas de alumnos
 159. de padres de familia
 160. quejas de otros profesores
 y yo no había tenido ningún solo problema con algún alumno, ningún padre de
 161. familia u otro profesor Y siento que obviamente había ahí
 162. Lo típico que se forma en las empresas esto de
 163. Estos círculos que se protegen, que se cuidan, ¿no?
 y yo recuerdo que me enteré que varios de los supervisores habían sido profesores
 164. antes
 165. y eran amigos
 166. habían entrado quizá juntos con estas personas
 167. y entonces era un grupo de amigos
 168. algunos habían llegado a supervisores
 y los que se habían quedado como profesores estaban, por decirlo de alguna
 169. manera, cubiertos por estas personas
 170. y los otros que no teníamos ningún amigo ...
 171. Incluso cuando llegué, el primer día o segundo día de clases
 172. los profesores me preguntaron:

173. “y tú, ¿a quién conoces?”
174. Entonces yo, ¿a quién conozco?
175. En realidad no entendí la pregunta entonces, hasta que me explicaron
176. No, ¿a quién conoces?
177. ¿por quién entraste?
178. yo les dije “lo vi en el periódico”
179. y no lo podían creer
- ¿Viste qué? Me dice: viste el anuncio, en el periódico y postulaste
180. y ¿te contrataron?
181. Yo digo: “sí”, y no lo podían creer ((risas))
182. Entonces, eso me daba una idea clara de cómo funcionaban las cosas ahí
183. y quizá ha sido por eso también
184. E: Esa frasecita “conozco” me hace recordar algo
185. Cuando yo estuve en ID5
186. en primero, me dieron cursos
187. en segundo, no me dieron nada
188. y yo fui donde la señora que supuestamente era la coordinadora
189. Y la señora me mira
190. “pero yo a usted no lo conozco, señor”
191. P: ((risas))
192. E: Pero si yo había entrado por la vía regular...
193. Y eso en todo sitio debe ser así, ¿no?
194. P: Sí, si
195. E: Y me dijiste que hubo algo que te molestó
196. que te impactó lo del...
197. P: Sí, había un profesor que había tenido problemas con alumnos
198. él se había burlado de un alumno en clase
199. el alumno se había quejado
200. el grupo de la clase
201. hizo una carta
202. la firmaron quejándose
- y todos sabían que esa no era la primera vez que
203. alguien se quejaban de este profesor
204. y el profesor sigue trabajando ahí
205. lo cambiaron simplemente de sede un par de meses
206. hasta que los alumnos se calmaran
207. y otra vez lo regresaron
208. E: Y eso no era solo con este chico que me dijiste tenía labio leporino
209. sino también con otros
210. P: Bueno, varios alumnos me dijeron:
211. “ese profesor es un patán
212. se burla de que no sabemos
213. y se supone que él nos tiene que enseñar
214. usa una palabra
215. nosotros no la entendemos
216. y se burla de eso”
217. me decían:

218. “este es un ridículo
 219. se supone que él es quien tiene que ayudarnos a aprender
 220. y no burlarse” por eso venimos a aprender, ¿no?
 221. Con esa actitud
 222. Y que luego me digan a mi
 223. que en los *surveys* en las encuestas de los alumnos
 224. no había tenido buenos resultados
 225. era ridículo, ¿no?
 226. recuerdo que les dije que tenía como un 98, 97% de aprobación en cada encuesta
 227. y dijeron:
 228. “ ah sí, pero esta otra cosa” Y cuando yo refutaba
 229. Yo trataba de explicar ese punto
 230. y decían:
 231. “ ah no, pero también otra cosa”
 232. entonces ya me pareció en ese momento que esa reunión ya no tenía sentido
 233. y simplemente dije que...:
 234. “ bueno gracias, dónde firmo y me voy”
235. E: En la entrevista anterior también me dijiste algo de profesión y oficio
 236. Ese concepto es interesante
237. P: Sí claro, me preguntaste si yo sentía que esto era mi profesión
 238. y yo te dije que siento que es como mi oficio
 239. Hay profesores que han estudiado educación
 240. y que tienen título
 241. y yo siento que esa es su profesión
 242. pero esto para mí
 243. como yo no he estudiado educación
 244. es como mi oficio que yo he aprendido
 245. que me han enseñado al comienzo de una manera bastante (.) simple
 246. precaria
 247. luego ya un poco más
 248. pero aun así
 249. yo no pisé una universidad para aprender eso
 250. nunca
 y entonces siento que lo he aprendido como un carpintero
 aprende a hacer muebles
 251. poco a poco
 252. con práctica
 253. con algunas indicaciones básicas
 254. y ese es su oficio
 255. entonces mi oficio es profesor
 256. y tengo colegas que son profesores como yo
 257. y que han estudiado educación
 258. y esa es su profesión
259. E: Pero al final de cuentas el desempeño puede ser similar, o tú crees que...
 260. P: Creo que es similar
 261. incluso yo he visto cuando entro a un instituto nuevo,
 262. tengo que observar clases
 263.

264. y estas personas generalmente son profesionales de educación
 265. y en verdad a veces ni se nota que son profesionales de nada
 266. ni siquiera de inglés
 267. Ahora, el último supervisor que tenía en ID4, al que renuncié
 268. Bueno, tenía un nivel de inglés que era, pero terrible
 269. e incluso los profesores que observaba
 270. enseñándoles a los alumnos unas cosas que eran increíblemente erradas
 271. y de una manera
 272. o sea usando técnicas que más o menos se supone les piden usar
 273. y yo decía:
 274. “¿esos son profesionales?”
 o sea, me desanima mucho de estudiar en algún momento
 275. en la universidad la carrera
 276. porque voy a quedarme cinco años o cuatro años para
 277. E: Pero esos profesores que observas en ID4, ¿son profesores de carrera?
 278. P: Son profesores de carrera
 279. E: asu:
 280. P: y no sé si es porque en ID4 exigen tantas cosas
 281. que a veces ni se pueden hacer
 282. y se hace todo
 283. y no se hace nada
 284. porque son muchas cosas
 285. y entonces yo veía un zafarrancho de clase
 286. con un inglés errado
 287. En serio, y yo veía la clase
 288. y sentía que estaba perdiendo el tiempo
 289. o que me iban a atrofiar lo poco que había aprendido bien ((risas))
 290. E: ¿Eran clases de básico?
 291. P: Clases de básico,
 292. de intermedio
 293. estos profesores eran incluso profesores de intermedio avanzado
 294. entonces yo decía:
 295. “¿ese es el modelo que tengo que seguir?”
 296. Simplemente iba por ir
 297. me quedaba ahí, miraba
 298. confirmaba que no había mucho que rescatar de la clase
 299. y me ponía a esperar que termine la hora
 300. y pensaba:
 301. “¿y los alumnos están aprendiendo esto?”
 302. Pero, terrible, ¿no?
 303. E: Un poco más atrás dijiste que ID2 no era el mismo
 304. y en ID3 no te habían renovado el contrato, entonces ...
 305. P: Cuando empecé a trabajar
 306. pasaron dos meses y pensé tengo que irme, pero me quedé aun
 307. y busqué otro lugar
 308. incluso creo que pasó de esto un año ya, en ID2
 309. pensando los pro y los contra

310. luego postulé a ID4
311. y me llamaron
312. y tuve que dejar ID2 para poder seguir estos *training* que uno tiene que pasar
313. y empecé a trabajar en ID4
314. y en ID4 fue otro suplicio
315. porque me hacían hacer cosas que le hacen hacer a alguien que no sabe
316. absolutamente nada
317. y observaron mis clases los primeros meses
318. y me decían:
319. “woao, está muy bien y,
320. pero tienes que corregir esto y lo otro
321. pero está muy bien”
322. pero las condiciones eran (.) malas en el sentido del *rate*, la paga
323. la paga estaba muy por debajo de cualquier otra paga
324. que yo había tenido en mi vida
325. pero yo lo pensé como una especie de derecho de piso que le hacen pagar a todo el
326. mundo
327. entonces dije:
328. “vamos a pagar derecho de piso por medio año será”
329. creo que es demasiado estricto el lugar
330. exigen mucho para lo que ofrecen
331. Yo creo que si uno va a exigir así
332. tiene que ofrecer también así
333. entonces si vas a exigir un montón
334. porque quieres que tu empresa sea la más prestigiosa, ¿qué sé yo?
335. Entonces, tienes que tener también alguna consideración con tus profesores
336. y no decirles que,
337. porque tienen beneficios
338. y en otros lugares no tienen beneficios
339. Están, tienen que quedarse contentos con eso
340. entonces, yo creo que no funciona así
341. Me quedé cinco meses
342. y renuncié hace unas semanas
343. porque veía que este pago de piso iba a durar mucho,
344. más de lo que yo podía aguantar
345. y bueno los supervisores al final trataron de convencerme
346. un par de días diciéndome
347. “piénsalo bien
348. en algún momento esto te va a convenir”
349. pero yo necesito que me convenga ahora ((risas))
350. quizás estoy pensándolo mal
351. pero en verdad yo tengo que cubrir ciertos gastos como cualquier persona
y trabajando con mucho menos estrés
con mucha menos exigencia en cualquier otro lugar
puedo ganar incluso más o lo mismo que gano allá (pausa)
Por ejemplo, tenía un par de amigos que son chicos, se han quedado ahí
pero que tienen veinte años

352. viven en las casas de sus papás
353. y el sueldo que les pagan es casi como su propina para ellos
354. y yo no estoy en esa situación
355. yo estoy en la situación que yo veo por todos mis gastos
356. y me, entonces eso económicamente no,
357. y también en lo que es la enseñanza
358. el método de ID4 es
359. creo que incluso complicado por la cantidad de alumnos
360. si en un salón hay 25, 27 alumnos
361. es muy complicado que el profesor pueda ayudar a todos por igual
362. E: uhm
363. E: Entonces ahora estas solo con tus clases
364. P: Solo estoy con mis clases particulares
365. he conseguido un par de clases
366. estoy aquí dando como unos seminarios
367. o clases privadas a la gente de ID6
368. y postulando a otros lugares
- E: ¿Te sientes un poco desilusionado por lo que ha sucedido hasta ahora en tu carrera?
- 369.
370. P: Sí
371. en algunos institutos he sentido que he perdido el tiempo
372. como en ID4
373. pero siempre me gusta enseñar
374. ya no me veo no enseñando
375. siento que si estudio otra cosa
376. de todas maneras siempre me gustaría enseñar
377. Yo creo que antes de ser profesor de inglés
378. yo les enseñaba inglés
379. el poco inglés que podía enseñar
- a unas primas mías que estudiaban en estos colegios , estos ingleses que les exigen mucho nivel
- 380.
381. yo recuerdo que me buscaban
382. y yo les daba estas clases
383. recién me he acordado de esto
384. Entonces creo que está en mí
385. en mi familia hay como cinco, seis profesores de carrera
386. y creo que de alguna manera esta en mí
387. en los genes
388. O ¿qué se yo?, pues
389. E: O sea, básicamente la satisfacción viene de la actividad misma de enseñar
390. P: De enseñar
- en realidad, incluso, si yo tuviera suficiente dinero para no necesitar trabajar nunca más
- 391.
392. aun así
393. tendría alguna clase de algo en algún lugar
394. E: claro
395. El problema entonces han sido los empleadores, el ambiente

396. P: Si, algunos han sido muy buenos
 397. otros han sido pésimos
 398. Por ejemplo yo podría decir que el mejor lugar quizá para mí fue ID2 al comienzo
 399. ID3, no en el sentido del ambiente en el que se vivía
 400. sino en la forma en la que enseñaban el inglés
 401. creo que esos dos lugares han sido los mejores lugares en los que yo he podido
 402. trabajar
 403. o ver de cerca
 403. E: Pero debe ser por la gente que está en esos lugares o tú crees que sea la institución
 404. P: Por la gente,
 405. ¿te refieres a los alumnos o...?
 406. Sí, yo creo que por los profesores, yo creo que por los profesores
 407. en ID2 sentía que había muchos profesores que sabían mucho
 408. y entonces eso era estimulante para poder aprender
 409. Aparte de enseñar voy a aprender tantas otras cosas
 410. en otro instituto no lo he sentido así
 411. E: ¿El nivel de sapiencia?
 412. P: Sí de conocimiento
 413. de experiencia quizá de otros profesores
 414. se sentía como un lugar donde no solo iba a trabajar,
 415. a ganar un poco de dinero
 416. sino que iba a aprender otras cosas, a aprender este mucho sobre lo último en
 417. enseñanza
 418. en técnicas, en teorías, y este tipo de cosas, entonces
 419. Al comienzo fue más o menos así,
 420. después ya no fue así
 420. E: ¿Qué habrá sucedido?, pues
 421. La vez pasada tú hablaste de la Sra. Fernández que decía que te proponía como una
 422. especie de filosofía, de pasión
 422. P: Sí, sí se sentía así, ella
 423. E: ¿sientes que te mintió aquella vez?
 424. P: Siento que no me mintió
 425. ella si creía en eso de alguna forma parece que
 426. pero no por el lado de la enseñanza
 427. sino por el lado del negocio
 428. Creo que las cosas se le han complicado
 429. y se ha enfocado un poco más en eso
 430. y creo que está un poco más preocupada en sacar el negocio adelante
 431. E: Si, ¿no?, cuando se ve con ojos más de negocio se afecta la parte pedagógica
 432. P: Sí, sí
 433. E: Pero ya salió el tal Sawyer
 434. P: Ah, salió?
 435. E: yo supongo que era eso que le daba un giro más empresarial
 436. mercantil,
 437. Bueno, esperemos que haya mejoras
 438. P: Esperemos que sí
 439. E: Creo que ya es hora, P, creo que ya son las 11

| | |
|------------------|---|
| 440. | muchas gracias |
| (.) | pausa de menos de un segundo |
| : | alargamiento del sonido precedente |
| (()) | actividad no verbal, o risas, llanto |
| () | fragmento ininteligible |
| <u>Subrayado</u> | énfasis |
| MAYUSCULAS | pronunciación con elevación de la voz |
| = | enunciados contiguos |
| [| inicio y final de habla superpuesta |
| [[| los hablantes inician turno simultáneamente |
| >< | habla más rápida |
| ... | algo que se deja de decir |