



# SECOND LANGUAGE TEACHERS' IDENTITY

**Edited by:**

**Ana María Elisa Díaz de la Garza**  
**María de Lourdes Gutiérrez Aceves**

Authors

María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Ana María Elisa Díaz de la Garza

Beatriz de Ibarrola y Nicolás

Elizabeth Us Grajales

Esther Gómez Morales

Gloria del Carmen Corzo Arévalo

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Laure Valenzuela

Williams Paul Us Grajales

Alys del Refugio Avalos-Rivera

Claudia Andrea Durán Montenegro

Iraís Ramírez Balderas

Itzel Margarita Rodríguez Domínguez



## Autores

María de Lourdes Gutiérrez Aceves  
Ana María Elisa Díaz de la Garza  
Beatriz de Ibarrola y Nicolás  
Elizabeth Us Grajales  
Esther Gómez Morales  
Gloria del Carmen Corzo Arévalo  
Vivian Gabriela Mazariegos Lima  
Laure Valenzuela  
Williams Paul Us Grajales  
Alys del Refugio Avalos-Rivera  
Claudia Andrea Durán Montenegro  
Iraís Ramírez Balderas  
Itzel Margarita Rodríguez Domínguez

Este libro no hubiera sido posible sin el interés y ánimo de los autores y del papel que tuvieron los árbitros de la Universidad Veracruzana quienes colaboraron con sus puntos de vista y sugerencias a la versión final de este texto.

### Árbitros:

Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro  
Dra. Celia Magdalena Sánchez Sosa  
Dra. Alys del Refugio Avalos-Rivera

Publicación financiada con recursos PFCE



Primera edición 2018

Copyright © 2018

ISBN: 978-607-8573-18-9

Impreso en Talleres:

Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Tel: (961) 2120487

herenciamexicana2015@gmail.com

Derechos reservados conforme a la ley

Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida total ni parcialmente, ni almacenarse en sistemas de reproducción, ni transmitirse por medio alguno sin el permiso previo por escrito de los autores.

Impreso en México – Printed in Mexico

DIRECTORIO DE LA UNACH

**Mtro. Carlos Eugenio Ruiz Hernández**  
RECTOR

**Mtro. Hugo Armando Aguilar Aguilar**  
SECRETARIO GENERAL

**Mtro. Roberto Sosa Rincón**  
SECRETARIO ACADÉMICO

**Lic. Erick Emmanuel Luis Gijón**  
ENCARGADO DE LA SECRETARÍA ADMINISTRATIVA

**Dr. Lisandro Montesinos Salazar**  
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN

**Mtro. Víctor Fabián Rumaya Farrera**  
DIRECTOR GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

**Dra. María Eugenia Culebro Mandujano**  
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

**Dra. Mónica Miranda Megchún**  
DIRECTORA

**Mtra. Vanina Herrera Allard**  
SECRETARIA ACADÉMICA

**Mtro. José Benito Morales Cruz**  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO



***Dedicated to all second language teachers.***



	<b>Introduction</b>	<b>9</b>
Chapter 1:	<b>Teacher Learning and Teacher Identity.</b> Ana María Elisa Díaz de la Garza & María de Lourdes Gutiérrez Aceves	<b>10</b>
Chapter 2:	<b>Self-Portraits and Identity Development of Teacher Trainers of the Autonomous University of Chiapas and their Relationship with Foreign Language Teachers in Chiapas.</b> Beatriz de Ibarrola y Nicolín, Ana María Elisa Díaz de la Garza, María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Vivian Mazariegos Lima, Laure Valenzuela.	<b>31</b>
Chapter 3:	<b>El Portafolio: Elemento Relevante en la Construcción de Identidad Autónoma y Colaborativa.</b> Beatriz de Ibarrola y Nicolín, María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Itzel Margarita Rodríguez Domínguez.	<b>50</b>
Chapter 4:	<b>Exploración de la Identidad Profesional de Docentes de Inglés para Fomentar el Desarrollo de Comunidades de Práctica.</b> María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Esther Gómez Morales, Elizabeth Us Grajales, Ana María Elisa Díaz de la Garza.	<b>71</b>
Chapter 5:	<b>EFL Teachers' Beliefs about Error Correction</b> Elizabeth Us Grajales, Gloria del Carmen Corzo Arévalo, Esther Gómez Morales, Williams Paul Us Grajales.	<b>90</b>
Chapter 6:	<b>Professional Identity Negotiations: Making Sense of a First Teaching Experience.</b> Alys del Refugio. Avalos-Rivera.	<b>104</b>
Chapter 7:	<b>Incidentes Críticos en el Desarrollo Profesional del Docente de Inglés a Nivel Universitario.</b> Iraís Ramírez Balderas.	<b>123</b>

Chapter 8:

**Una Reflexión en Busca de la Idoneidad: El Perfil del Profesor de Inglés.**

**138**

Claudia Andrea Durán Montenegro.



## INTRODUCTION

Language Teacher Identity Research in Chiapas, Mexico examines current understandings of second language teacher identity in a Mexican context. Drawing from their personal research experience, seven contributors from our academic body and three from other Mexican Universities (The University of Tlaxcala, the Cristóbal Colón University and the University of Veracruz), explore their conceptual understanding of professional identity and the methodological approaches used to investigate it. The reflective chapters examine our personal experiences in the state of Chiapas, Mexico.

In the field of second language teacher education (SLTE) there have been great research efforts to understand how teachers learn. Teacher learning involves the acquisition and development of knowledge and skills as well as the shaping of identity. Defining identity is controversial since the term has multiple meanings for different authors. In the case of this study identity refers to 'our understanding of who we are and who we think other people are' (Danielewicz, 2001:10).

For Britzman (2003) teacher identity is constructed as part of the process of teacher learning and initiates from the moment in which an individual decides to choose teaching as a career. Identity is informed by a teacher's prior 'school experiences, the ideas and approaches promoted by her teacher education programme, current teaching experiences and an ideal of the teacher which she hopes to become' (Beauchamp & Thomas, 2011:6) as professional identities are gradually constructed. Thus, an individual's identity is a product of her past, present and future. As a result, personal, school-related and contextual factors influence professional identity development.

All the authors who participated in the creation of this book hope that it will be useful for teachers and second language teacher educators in different contexts.

## Chapter 1

# TEACHER LEARNING AND TEACHER IDENTITY

Ana María Elisa Díaz de la Garza & María de Lourdes Gutiérrez Aceves

### Abstract

This paper presents the authors' perceptions about teacher learning and teacher identity; the first as a social process in which emotions and motivation take place, and the second as a continuous change in a language teacher derived from the contexts and experiences where they interact.

**Key words:** identity, teacher learning, professional development, reflection

### Introduction

The contexts where teachers are placed influence and shape teachers' practice. Johnson & Freeman (2001) posit that 'most language teacher education programs operate under the assumption that it is necessary to provide teachers with discrete amounts of disciplinary knowledge, usually in the form of general theories and methods that are assumed to be applicable to any teaching context' (p. 55). As a result, in many institutions, learning to teach may be viewed as learning about teaching in a teacher education programme, observing and practicing teaching in the practicum, followed by eventually developing effective teaching behaviours in the induction period. However, as Johnson & Freeman (2001) recognize, 'learning to teach is shaped by teachers' experiences, knowledge about self as a teacher, about the content to be taught, about students, about classroom life, and about the contexts' (p. 55) where they work, making it 'socially negotiated', long term and complex. As a result, although traditional views of teacher learning see it as the application of theory to practice; current understandings see it as more as the

theorization of practice through dialogical and collaborative inquiry (Richards, 2008) shaped by 'practical theories' (Johnson & Freeman, 2001). Second Language teachers construct their knowledge of teaching through engagement in the classroom (Wright, 2010) as 'reflective practitioners' who theorize practice (Farrell, 2007) based on their personal experiences as students, teachers, and language learners combined with their knowledge of abstract theories obtained from SLTE.

Professional identity provides a framework to understand how teachers articulate their view of teaching and how these articulations may impact upon their practice (Ruohotie-Lyhty, 2013; Weiner & Torres, 2016). Post-modern and post-structuralist notions dominate the field of teacher identity (Johnston, 2015). Investigators differ in how they conceptualize identity and the research methodology which they employ (Beauchamp & Thomas, 2009; Flores & Day, 2006; Johnston, 2015). However, case studies and interview studies are the most prevalent designs, with most data collection obtained through self-reported interviews and focus groups. The majority of studies employ narrative analysis (Alsup, 2006; Kelchtermans, 2005), life history, teacher portfolios and discourse analysis (Trent, 2015, 2016).

In the following section of this chapter we shall discuss the key concepts regarding teacher learning, and teacher identity.

## **TEACHER LEARNING**

Teacher learning is affected by an individual's cognition, emotions, motivation, behaviour, and self-concept (Howell, 2008). Borg (2003) defines teacher cognition as 'what teachers think, know, and believe and the relationships of these mental constructs to what they do in the language teaching classroom' (p. 81). Given that learning is an embodied and emotional experience (Coffey, 2015), whereby interactions with the environment shape PSTs' acculturation into professional

communities as 'thinking, agentic beings' (Burns, Freeman, & Edwards, 2015), the contexts where practitioners are placed are key to teacher development.

A number of investigations into teacher cognition (See e.g. Borg, 2003; Golombek & Doran, 2014; Johnson, 2006, 2009) have pointed to the challenges which teachers face when learning to teach. According to these studies, emotions are often overlooked or downplayed. Knowledge of teacher cognition can help to improve understanding of professional development. Language teacher cognition research conceptualizes teachers as thinking, agentic beings (Burns et al., 2015) who through teacher cognition and participation in communities of practice (CoP) dialogically co-construct knowledge as they develop their understanding of teaching through action. As Johnson (2006:238) contends, 'teacher learning is not the straightforward appropriation of skills or knowledge but the progressive movement from an external, socially mediated activity to internal mediational control by individual learners, which results in the transformation of both the self and the activity. This is situated in and emerges out of participation in particular sociocultural practices and contexts' (Johnson, 2015:516).

Burns & Richards (2009) state that 'teacher learning is not something that teachers need to achieve on their own—it is a social process that is contingent upon dialogue and interaction with others, processes through which teachers can come to better understand their own beliefs and knowledge as well as reshape these understandings through listening to other voices' (p. 239). It is also essential to explore how PSTs feel about what they think, know, believe, and do (Golombek & Doran, 2014).

This knowledge is lifelong and is socially constructed from teachers' experiences in schools (Freeman & Johnson, 1998) and is continuously restructured and socially negotiated within the different contexts where they are placed. As a result, teachers' personal predispositions and the 'apprenticeship of observation' (Lortie, 1975) influence their conceptualization of what makes a good teacher (Beijaard, Meijer, &

Verloop, 2004; Flores & Day, 2006). The apprenticeship of observation includes an individual's personal theories about teaching learning and learning to teach, grounded in their prior experiences, which tend to shape practice. These implicit theories are extremely resilient and powerful and tend to dismiss what a teacher learns in teacher education programmes (John, 1996). These images of teachers, teaching styles and learning processes have been shaped by what they have witnessed as learners themselves, resulting in the development of 'assumptions, expectations and schemata about teaching and learning which are often unconscious and unquestioned' (p. 5 *ibidem*). These basic assumptions then 'shape their ability to absorb new models of teaching, adopt different attitudes or behave in fresh ways' (Lortie 1975 in John 1996:91). Thus, teachers end up employing a combination of approaches and styles derived from their experiences as learners (Ross 1987, in John, 1996).

Consequently, learning and knowing are situated, social, and distributed (Freeman & Johnson, 1998). In addition, as Putnam & Borko (2000) acknowledge, it is dependent on knowledge of self, learners, subject matter, curricula, and context. Knowledge, beliefs, and practices are reshaped through experiences with students, parents, colleagues and administrative staff at each institution. However, teachers do not simply mechanically implement curricula designed by administrators, they exert agency, and make decisions regarding their practice (Borg, 2009) 'within complex socially, culturally, and historically situated contexts' (Johnson, 2006:239).

Vygotsky's (1986) concept of the zone of proximal development (ZPD) takes into consideration the role of social conditions in the development of teacher thinking. Vygotsky's concept of 'perezhivanie' 'describes the ways in which participants perceive, experience, and process the emotional aspects of social interaction' (Mahn & John-Steiner, 2008:7). Given that individuals experience the same event differently, an individual's 'perezhivanie' is not the experience itself, but how that experience is interpreted and understood by each individual. Taking into consideration the past (e.g., 'the apprenticeship of observation') and the present

(e.g., how teachers experience their practice) is an emotionally charged experience since learning to teach is about trying on and taking up new identities (Clarke, 2008). Consequently, the factors within an individual's environment are refracted through PSTs' emotional experience or *perezhivanie*.

As teachers reflect upon their practices emotions and cognition shape how they behave and think about teaching as they assume new roles and identities (Golombek & Doran, 2014). By discussing experiences together through dialogic interaction within Communities of Practice (CoP) practitioners will be enabled to become what Vygotsky referred to as 'consciously aware' of the academic concepts and pedagogical resources which shape instructional decisions and activities as they develop their teaching expertise (Johnson, 2015b). Key issues in second language teacher learning include workload, time management, communication with colleagues and classroom behaviour (Kiely, 2007). From a constructivist position, learning is dynamic and is facilitated by practice as new knowledge is integrated into existing cognitive structures since individuals seek to understand the world where they live and work (Maro, 2013). As a result, new knowledge is assimilated or accommodated and influences what and how teachers learn (Piaget, 1975).

Within a sociocultural perspective of learning, social interaction is a key element in learning since interaction with knowledgeable others enhances learning and the development of personal understanding (Borg, 2009). For that reason, as Borko (2004) highlights, it must be studied from a situative perspective taking into account the social systems as well as the context where learning takes place. Fullan (2007) emphasizes the contextual perspective of 'learning to do the right things in the setting where you work' (p. 35). As a result, learning from experience in each school culture is fundamental since the learning process is one of enculturation and construction (Borko, 2004).

The work of Kiely (2014) and Meyer & Land (2005) regarding 'threshold concepts' is a useful framework for investigating teacher learning and development. It argues

that 'threshold concepts' are crucial to developing a new and previously inaccessible way of thinking about something. Crossing a threshold may be accomplished through collaborative reflection as participants learn how to engage in different teaching cultures. As they become socialized and enculturated in a specific institution, through legitimate peripheral participation, teachers must learn a complex set of explicit and implicit rules regarding how they should behave in each school. By crossing a threshold of understanding individuals experience a shift in their identity.

From a developmental perspective professional education and professional development shape an individual's identity since they progress as individuals incorporate new experiences into their lives. Kiely & Askham's (2012) UK based impact study with TESOL teachers employs the use of 'furnished imagination' to conceptualize teacher learning through the ways teachers talk about their work and their readiness for work. Through reflective practices and teacher feedback they found that participants developed their knowledge, awareness and skills (KAS) and teacher identity.

In the following section, we shall discuss professional development since it shapes an individual's identity. Our orientation towards identity development is that it is a continuous process which shifts according to the contexts where individuals are placed.

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Professional development is defined by Fullan (1991) as 'the sum total of formal and informal learning experiences throughout one's career from preservice teacher education to retirement' (p. 326 - 327). Professional development must be relevant to teachers and address their specific wants and needs taking into consideration the embedded structures that affect PSTs' actions and choices (Guskey, 1995). Most research studies neglect to examine the powerful impact of regional, organisational

and individual contexts (Guskey, 1995) on PST learning and professional development. Thus, there is a need for more studies regarding teachers' perceptions of their learning.

Drawing from the work of Hammerness et al. (2005), Meijer, de Graaf, & Meirink (2011) identify three key concepts in the process of learning to teach:

- a) Dealing with preconceptions of teaching constructed during personal experiences as students (Lortie, 1975)
- b) Enacting what is known by comprehending theory and practice
- c) Taking control of learning

As a result, professional development is about teachers learning and transforming their knowledge into practice (Lortie, 1975). It is also about enculturation whereby teachers are inducted into a specific community and become physically and socially familiar with the profession. This is a complex process requiring individual and collaborative cognitive and emotional involvement as well as the willingness and capacity to examine individual values and assumptions as individuals search for alternatives of practice in an effort to improve.

Wright (2010) notes that more investigation is required to establish the extent to which new conceptualisations of learning-to-teach guides SLTE practice as teachers translate new knowledge into practice.

In the following section, we shall discuss the concept of teacher identity which is central to this chapter.



## TEACHER IDENTITY

Identity is a complex construct which is unique to each individual. As Lerseth (2013) contends, the ways teachers view themselves as professionals determines how well they feel about themselves as teachers. Professional identity is an ongoing, dynamic process in which individuals continuously negotiate external and internal expectations as they work to make sense of themselves and their work as educators (Beijaard et al., 2004). Wenger (1998) views identity as 'who we are, where we have been and where we are going' (p. 149).

As Kiely & Askham (2011) posit, 'second language teacher identity research allows investigators to develop an understanding of professional development and examine how teachers learn and why they act as they do' (p. 9). Since the 1990s, research regarding the construction of teachers' identities has become a noteworthy area of research (e. g. Beijaard et al., 2004; Czerniawski, 2011; Pinho & Andrade, 2014; Rodgers & Scott, 2008). Most researchers agree that identity is an unstable and shifting construct which is malleable and changes depending on social contexts (Akkerman & Meijer, 2011; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013).

There is no one unanimously accepted concept of identity. Rodgers & Scott (2008: 733) highlight that 'identity is dependent upon and formed within multiple contexts which bring social, cultural, political, and historical forces to bear upon that formation; (...) is formed in relationship with others and involves emotions; (...) is shifting, unstable, and multiple; and (...) involves the construction and reconstruction of meaning through stories over time'. It is a construct of professional self which is dynamic and evolves throughout all the stages of professional development (Lasky, 2005).

Pinho & Andrade (2014) refer to identity as an individual's 'self-image as a language teacher, their professional mission and project as educational actors' (p. 22). 'Self-concept' for Korthagen (2004) is 'an organized summary of information, rooted in

observable facts concerning oneself, which includes such aspects as traits of character, values, social roles, interests, physical characteristics and personal history' (p. 83). As a result, individuals have a 'personal self' and a 'professional self'. As researchers, we acknowledge that teacher identities are situated within specific contexts and that individuals have additional identities.

Kiely & Askham (2011) acknowledge that Identity is about performance and 'the coming together of a range of dimensions which distinguish the second language teacher as a professional which focus on recognition by self and by others' (p. 10). Flores & Day (2006) conducted longitudinal studies with 14 teachers during their first two years of teaching and found that memories of previous teachers were influential in establishing teacher identity and individual perceptions of self as a teacher.

While a variety of definitions for professional identity have been suggested, we find that the definition suggested by Czerniawski (2011) is useful. He defines identity as 'how teachers view themselves as teachers; how teachers view others that they professionally engage with; and how teachers believe they are perceived by 'others' (p. 231). Furthermore, it is necessary to acknowledge the difference between 'inhabited identity' and 'ascribed identity'. 'Inhabited identity' is the identity which an individual claims, and, an 'ascribed identity' is the identity which is assigned to an individual by someone else such as the state, educational systems and colleagues.

Sachs (2005) highlights the fact that by examining teacher identity it is possible to explore how individuals construct their idea of 'how to act, how to be and how to understand their work and place in society given that it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience' (p. 15).

However, what needs to be noted is that although teacher identity is shaped by situational factors it is also necessary to take into consideration that a teacher's identity also shapes contexts since an individual's meaning making practices are

interdependent upon each context. Teachers are influenced by shared social expectations and norms.

Kiely (2014) conceptualizes second language teacher identity as shaped 'by the language as the subject taught, by the pedagogic stance and classroom performance as teacher, and by the dynamic process of extending skills and career development' (p. 213). However, identity formation is a complex and problematic process, especially given the issues of power structures and engagement (Wright, 2010). Kiely (2014) calls for the need to develop a better understanding of a teacher identity perspective to transform teachers' performance through developing an improved understanding of the impact of their work in classrooms which will empower teachers to learn and extend their capacity for a better practice.

Brewer & Gardner (1996) identify three levels of identity. These include:

- Personal Identity (self-evaluation)
- Interpersonal identity (based on relational concepts of self)
- Group identity (collective).

By making sense of their experiences, teachers will learn to examine how identity is 'dependent upon the contexts in which they are immersed (Rodgers & Scott, 2008:734). Agency plays a vital role in this dynamic stance in which identity is imagined and expressed through a teachers' performance. Within institutional frameworks, teachers are expected to conform to the established norms regarding how things are done in each institution. This constrains professional decision-making which limits creative engagement and ownership (Kiely, 2014). As a result, teachers will be the teacher they have to be and not the teacher they want to be.

For Olsen (2008) teacher identity is a valuable research framework given that it is holistic, treating educators as individuals 'in and across social contexts who continually reconstruct their views of themselves in relation to others, workplace

characteristics, professional purposes, and cultures of teaching' (p. 5). Identities are partially determined by local, national, global socio-political contexts (Liu & Xu, 2011; MacLeod, 2013) and they are shaped and discursively negotiated (Clarke, 2008; Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005).

Since professional identity is discursive and practical in its construction (Trent, 2012) it is inextricably intertwined with agency and participation in CoP as teachers learn how to cope with their idea of the teacher they have to be in order to survive in a specific context (Meijer et al., 2011). As a result, teachers' professional identity is a combination of the personal: what kind of teacher one wants to be; and the professional: what society wants one to be. Miller (2009) reminds us that teacher identity is 'relational, negotiated, constructed, enacted, transforming, transitional and continuously co-constructed in situ' (124 -5). It is influenced by agency as well as the complex positioning of the 'other', workplace conditions, educational policies, socio-demographics of schools and students, teaching resources as well as access to continuous professional development opportunities.

Drawing from the work of Sachs (1999), Diaz Maggioli (2004) identifies five dimensions of identity:

1. Identity as negotiated experiences whereby an individual defines who she is by the ways she and others see her.
2. Identity as community membership whereby who we are is defined by the familiar and the unfamiliar.
3. Identity as learning trajectory whereby who we are is defined by where we have been and where we are going.
4. Identity as nexus of multi-membership whereby who we are is defined by the ways we reconcile our various forms of identity into one identity.
5. Identity as a relation between the local and the global where we define who we are by negotiating local ways of belonging to broader constellations and manifesting broader styles and discourses' (p. 9).

From a postmodern perspective, identity is continuously constructed on an on-going basis. External factors such as history; ideological constructs (i.e. power); and individual markers such as agency determine how PSTs negotiate contradictory expectations and make sense of their practices (Kumaravadivelu, 2012). In addition, identities are multiple given that individuals behave differently with different people, in different situations and contexts (Ferrera Barcelos, 2015). Identity is also dynamic and multi-faceted, evolving as self is developed within a variety of contextual constraints and through interactions with others.

Kumaravadivelu (2012) refers to 'the teaching Self' which he defines as 'the inner Self that teachers bring with them to the practice of everyday teaching and calls for teacher education programmes to foster serious reflection on how 'the teaching Self' is continuously constructed and reconstructed' (p. 55) through social interactions.

Drawing upon the work of Britzman (1991), Furlong (2013) reminds us that 'learning to teach is not a mere matter of applying decontextualized skills; it is a time when one's past, present and future are set in dynamic tension and is always the process of becoming: a time of formation and transformation, of scrutiny into what one is doing, and who one can become' (p. 69).

Teacher identity is shaped through the interaction between personal theories of teaching, self-perceptions as well as social and workplace contexts (Izadinia, 2014). Identity work allows researchers to examine how individuals affiliate with or distance themselves from specific communities as they co-construct representations of self and other through discourse (Zotmann & O'Regan, 2016). The embodiment of identity varies depending on individual capabilities as well as access to social and material resources.

Kumaravadivelu (2012) calls for teachers to recognize that their identities and values, attitudes and beliefs (VABs) have a great impact on who they are since this will determine how effective their teaching ultimately is through critical auto-

ethnography. In addition, he recommends employing social networks in an effort for teachers 'to exchange their evolving identities, beliefs and values with peers in order to have meaningful and critical dialogue' (p. 71) which may help them question their personal beliefs and assumptions.

Wenger (1998) posits that professional identity evolves from membership in a CoP. His concept of the process whereby novices become included in CoP is through 'legitimate peripheral participation' (p. 100). This is challenging for teachers, especially in an authoritarian culture such as that of Mexico where, discipline and obedience are highly valued. Practitioners often feel isolated from their peers. However, through reflective practices and participation in CoP, teachers will be able to better understand and direct their behaviour more effectively to achieve their teaching objectives.

Both qualitative and quantitative approaches have been employed to explore teacher identity construction (Korthagen, 2001). The analysis of the literary, psychological, and professional dimensions of teachers' narratives allow us to identify three aspects of professional identity-construction: conflict between personal and social perceptions of teaching roles; tension between personal experiences and an individual's perception of teaching; and a gap between ideal and professional reality. By sharing and examining teachers' stories it is possible to enrich practitioners' understanding of the processes which teachers undergo when they enter classrooms and construct their professional identities as they learn about others' experiences in relation to the issues that they face.

Understanding teacher identities is a vital process which enables teachers to reflect on their personal qualities, decisions, teaching practices, behaviour and emotions within socio-political contexts.

## SUMMARY

This theoretical framework and literature review summarized key themes relevant to the examination of teacher identity. These theoretical concepts are valuable to better understand how the schools where teachers are placed shape language teacher learning and identity construction. The examination of teachers' perspectives regarding their experiences constructing their teacher identity will enhance the knowledge base regarding SLTE.

## REFERENCES

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Alsop, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and professional Spaces*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- 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. <http://doi.org/10.1080/03057640902902252>.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New Teacher's Identity Shifts at the Boundary of Teacher Education and Initial Practice. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 6-14. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>.
- Beijaard, D. Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching, 36*(2), 81-109. <http://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.

- Borg, S. (2009). Introducing Language Teacher Cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.  
<http://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83-93. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.71.1.83>.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015) Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern language Journal*, 99(3), 585-601.  
<http://doi.org/10.1111/modl.12245>.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). Introduction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. (2008). *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Clevedon: Channel View Publications.
- Coffey, S. (2015). Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500-514. <http://doi.org/10.1111/modl.12235>.
- Czerniawski, G. (2011). Emerging Teachers- Emerging Identities: Trust and Accountability in the Construction of Newly Qualified Teachers in Norway, Germany and England. *European Journal of Teacher Education*. 34(4). 431-447. <http://doi.org/10.1080/02619768.2011.587114>.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. Albany, New York: SUNY Press.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher Centered Professional Development* (pp. 1-15). Alexandria; Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.



- Farrell, T. S. C. (2007) Failing the Practicum: Narrowing the Gap Between Expectations and Reality with Reflective Practice. *TESOL Quarterly*, 41(1), 193-201.
- Ferrera Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the Relationship between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325. <http://doi.org/10.14746/sslit.2015.5.2.6>.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education* 22(2), 219-232. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <http://doi.org/10.2307/3588114>.
- Fullan, M. (2007). Change the Terms for Teacher Learning. *National Staff Development Council*, 28(3), 35-36.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Furlong, C. (2013) The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealized Identities. *European Journal of Teacher Education* 36(1), 68-83. <http://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying Cognition, Emotion, and Activity in Language Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Search of the Optimal Mix. In *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Hammerness, K., Darling Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling Hammond & J. Bransford (Eds), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 359-389). London: Jossey-Bass.

- Izadinia, M. (2014). Teacher Educators' Identity: A Review of the Literature. *European Journal of Teacher Education, (August)*, 1-16. <http://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>.
- John, P. D. (1996). Understanding the Apprenticeship of Observation in Initial Teacher Education. In G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn, & M. Wallace (Eds), *Liberating the Learner* (pp. 90-107). London: Routledge.
- Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2015). Reclaiming the Relevance of L2 Teacher Education. *The Modern Language Journal, 99*(3), 515-528. <http://doi.org/10.1111/modl.12242>.
- Kelchtermans, G. (2015). Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 995-1006. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>.
- Kiely, R. (2007). Review: Succeeding with English Language Learners: A Guide for Beginner Teachers & Learning and teaching English: A Course for Teachers. *English Language Teaching Journal, 61*(3), 283-286. <http://doi.org/10.1093/elt/ccm040>.
- Kiely, R. (2014). English Language Teacher Identity: A Framework for Teacher Learning and Professional Development. In D. Evans (Ed), *Language and Identity: Social Groups and Cultures in the World* (pp. 207-228). London: Bloomsbury.
- Kiely, R., & Askham, J. (2011). Certification TESOL Impact Study (TCTIS) Final Report. Plymouth. Retrieved from [http://eprints.soton.ac.uk/362206/1/TCTIS Final report V5 OCT4 2011.pdf](http://eprints.soton.ac.uk/362206/1/TCTIS_Final_report_V5_OCT4_2011.pdf).
- Kiely, R., & Askham, J. (2012). Furnished Imagination: The Impact of Preservice Teacher Training on Early Career Work in TESOL. *TESOL Quarterly, 46*(3), 496-518. <http://doi.org/10.1002/tesq.39>.

- Korthagen, F. A. J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Taylor & Francis.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global: A Modular Model for Knowing, Analysing, Recognizing, Doing and seeing*. New York: Routledge.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity Development Among Pre-Service Teacher Candidates*. Iowa State University. Retrieved from <http://lib.dr.iastate.edu/etd>.
- 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(3), 589-597. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013>.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- MacLeod, R. A. (2013). *TESOL Practitioner Identities in the United Arab Emirates: Discourses of Neoliberalism*. Exeter: The University of Exeter.
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2008). The Gift of Confidence: A Vygotskian View of Emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds), *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century: Sociocultural Perspectives on the future of Education* (Vol. 1, pp. 1 – 26). Oxford: Blackwell Publishing. <http://doi.org/10.1002/9780470753545>.
- Maro, W. (2013). *Design and Evaluation of a Professional Development Programme to Support Activity Based Biology Teaching and Learning in Tanzanian Secondary Schools*. Southampton: University of Southampton.

- Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key Experiences in Student Teachers' Development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129.  
<http://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. *Higher Education*, 49(3), 373-388.  
<http://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>.
- Miller, J. (2009). Teacher Identity. In A. Burns & J. C. Richards (Eds), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 172-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsen, B. (2008). Introducing Teacher Identity and This Volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Piaget, J. (1975). *The Development of Thought*. New York: Viking.
- Pillen, M. T. Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2014). Redefining Professional Identity: The Voice of a Language Teacher in a Context of Collaborative Learning. *European Journal of Teacher Education*, (November 2014), 1-20.  
<http://doi.org/10.1080/02619768.2014.902440>.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today: The Growth of SLTE. *RELC Journal*, 38, 158-177.  
<http://doi.org/10.1177/0033688208092182>.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 732-755). New York: Routledge.

- 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*, 120- 129.  
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>.
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds). *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5 – 21). Oxford: Routledge.
- Trent, J. (2012). The Discursive Positioning of Teachers: Native-Speaking English Teachers and Educational Discourse in Hong Kong. *TESOL Quarterly, 46*(1), 104-126. <http://doi.org/10.1002/tesq.1>.
- Trent, J. (2015). "Inclusive or Different?" Discourse, Conflict, and the Identity Construction Experiences of Preservice Teachers of English Language Learners in Australia. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(10), 106-124.
- Trent, J. (2016). Discourse, Agency and Teacher Attrition: Exploring Stories to Leave by Amongst Former Early Career English Teachers in Hong Kong. *Research Papers in Education, 1522* (February), 1-22.  
<http://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144215>.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity and Education 4*(1), 21-44.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Weiner, J. M., Torres, A. C. (2016). Different Location or Different Map? Investigating Charter School Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education, 53*, 75-86. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.006>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2010). Second Language Teacher Education: Review of Recent Research on Practice. *Language Teaching, 43*(3), 259-296.  
<http://doi.org/10.1017/S0261444810000030>.

Zotzmann, K., & O'Regan, J. P. (2016). Critical Discourse Analysis and Identity. In Sian Preece (Ed), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 1 – 35). London: Routledge.

## Chapter 2

### **Self-Portraits and Identity Development of Teacher Trainers of the Autonomous University of Chiapas and their Relationship with Foreign Language Teachers in Chiapas.**

Beatriz de Ibarrola y Nicolin, Ana María Elisa Díaz de la Garza, María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Vivian Mazariegos Lima, Laure Valenzuela.

#### **Abstract**

Personal stories may be a source of inspiration and comfort to younger colleagues, who are beginning their careers in the large educational community of forming trainers in teaching English as a foreign language. In this article, four second language teacher educators of the '*Licenciatura en la Enseñanza de Inglés*' in the Language Faculty of The University of Chiapas, reflect upon the ways in which their identities have been shaped. They come from diverse social and cultural backgrounds and have overcome problematic situations that have enriched their own experiences.

**Key words:** Identity, Teacher Stories, Continuous Professional Development, Reflection

#### **Introduction**

In this paper, four members of the Academic Body 'Professional Development and Assessment in Second Language Teaching' (*Desarrollo Profesional y Evaluación de la Enseñanza de Lenguas*) belonging to the Tuxtla Language Faculty at the Autonomous University of Chiapas (*Universidad Autónoma de Chiapas: UNACH*) whose research work is known in the English teaching community in Chiapas, Mexico, reflect upon the ways in which their identities have been shaped by early family influences, personal learning background, random events, surprise

opportunities, nascent intellectual interests and academic mentoring linked with their postgraduate studies.

These members of the mentioned academic body come from different regions in Mexico and from different disciplinary orientations, yet, they share the same intellectual purpose of Second Language Teacher Education (SLTE). They also come from diverse social and cultural backgrounds. They have been mentored by serious researchers. In the following pages their personal stories will be presented. These stories may be of broad interest and eventually may become a source of inspiration to teachers who are interested in constructing a positive collaborative teaching identity, which may eventually strengthen their participation in the evaluation process that is currently taking place in Mexico at present.

The self-portraits will address the following ten phases that were determined relevant in the construction of their collaborative professional identity in both their research and teaching practice:

- Early studies and background
- The vocation or calling for teaching
- Work experience
- Learning to work in schools considering the values of the XXIst century
- *Lights and shadows* in the formation as teachers of English
- Strengths and weaknesses in their own performance as English teachers
- Challenges in learning to be collaborative with peers and authorities
- The dialogue with educational authorities
- The collaborative perspective
- Final personal considerations

(de Ibarrola & Phillips, 2014)

The main objective of this article is to present the honest daily struggle that English teachers go through, similar to the one which preservice teachers face. This construction of personal life stories is relevant because these stories may be the beginning of the process of the construction of a collaborative identity which may

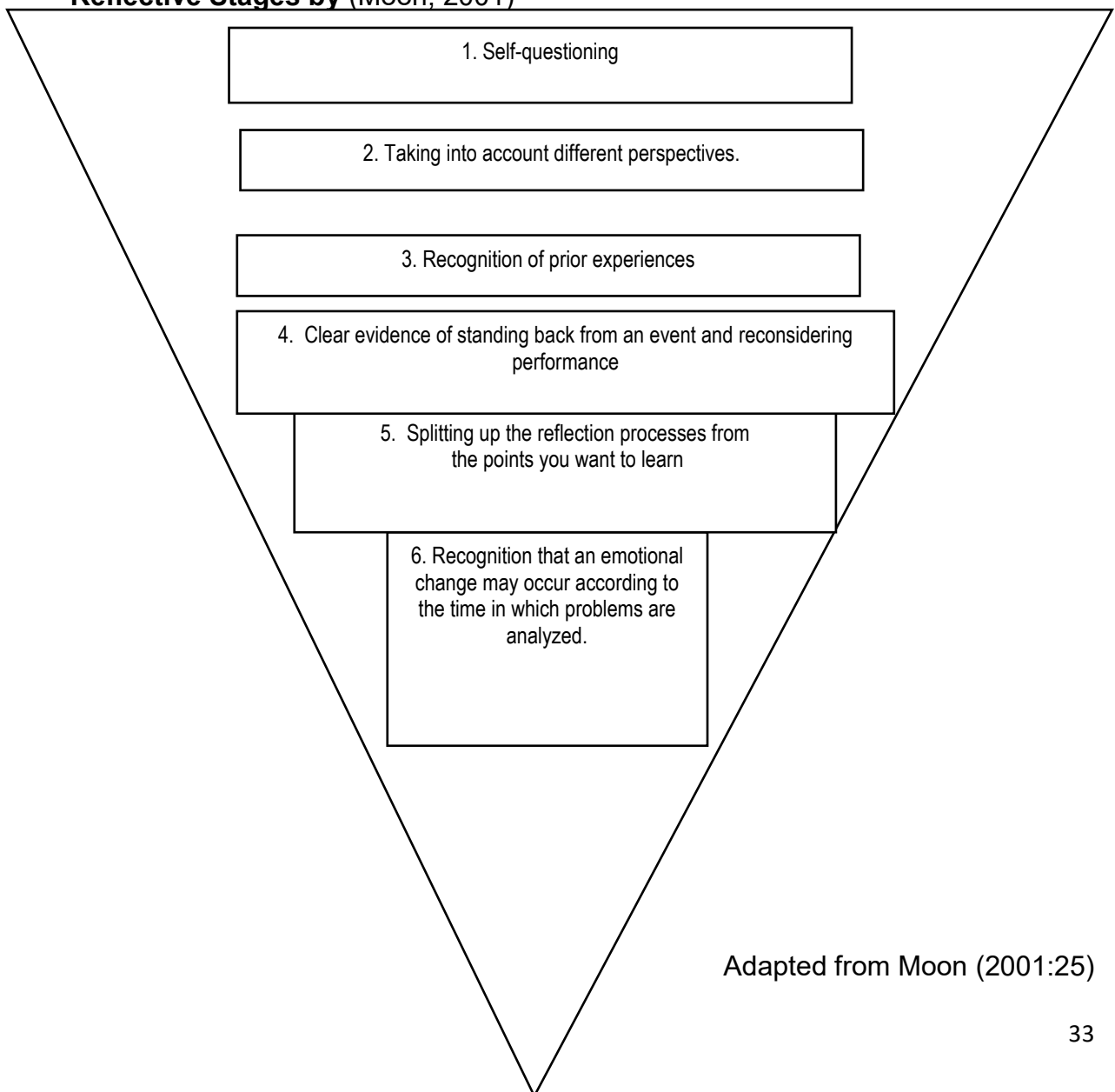


initiate the scaffolding to bring some comfort and support to teachers who work in isolation in the English as a foreign language teaching community in Chiapas, who are now invited to belong to collaborative communities of practice by the UNACH.

Eventually all of these English teachers and English teaching researchers may begin by reflecting about their own life and formation as academic participants of communities of practice (CoP) and together in a process of strong collaboration may learn to be part of a solid group interested in bettering the teaching profession.

It is important to learn to reflect on yourself and your performance in a profound way such as Moon (2000) states in what she describes as deep reflective stages:

**Reflective Stages by (Moon, 2001)**



Adapted from Moon (2001:25)

This construction of a personal identity is the key to a solid and positive trajectory of professional performance and continuous professional development. How, when, why and with whom teachers have acquired their condition of teachers is essential to plan the how, when, why and with whom they will continue to employ in their future career at the same time that they contribute in the teaching and professional development of their own students.

Some of the characteristics of this shaping of identity are their own vocation or calling for becoming teachers, their knowledge of the discipline (English in this case); the capacity to transmit it; their commitment with the tasks that contribute to improve their practices, and, of course, their interactions with others (i.e. learners, colleagues, educational authorities, researchers) and, last but not least, the demands which they place on themselves and others considering a future of new academic challenges such as studying their Masters and Doctorates in their specialization as teachers of English as a foreign language in Mexico.

Oxford (1990) says “let them tell their own stories” meaning that through their narratives about their own life and their academic everyday situations, sharing their emotions and perceptions through simple, realistic narratives in which chaos, weaknesses and troubles are examined, allows teachers to find their own voices, develop their own meanings, and allows them to share a communicative and collaborative experience. This is essential, mainly for all teachers but particularly for those teachers that live in isolation, far from the benefits of the educational system and away from the large educational centers located in important cities in Mexico.

This practice of telling our stories in our academic body at the UNACH may be a coherent and cohesive way to encourage in service teachers who participate in this community of practice (CoP) project to do the same and begin by knowing and accepting themselves with identifying their own strengths and weaknesses to enable them to help themselves through helping others in *quid pro quo* identity construction.

English teachers in Chiapas have manifested the isolation in which they live their professional performance in their own public institutions (Rivas et al, 2005), where they are often referred to as ‘only’ English Teachers’ in their schools.

Wenser (2001) conceives learning and teaching as a social and participative process: sharing experiences, exchanging ideas, discussing problematic situations and sharing teaching methods and resources can be of great help. This process of constructing identity requires a sensibilisation towards belonging to a CoP and the first step is to know and to be known by the other members of the community. The ideal process is through sharing the life stories of participants.

Dettmer (2011) concludes in his critical reflection about the situation of English as foreign language secondary teachers in Chiapas; that teacher isolation affects a very relevant proportion of professional practice. Working in isolation, without the support of the teachers in the same field of knowledge leads to a situation of 'loneliness' and 'helplessness' and to an attitude of abandonment (*desamparo*) which involves feeling lost.

### Life Story Task

Participants in this study were encouraged to write about their perceptions, emotions, fears, and experiences focusing mainly on “collaborative perspectives”. They were asked to address the following task:

1) Origin and general personal information
2) Early studies and background
3) Vocation or calling for teaching
4) Post graduate studies
5) Learning to teach in complex spaces
6) Consider the values of the XXIst Century
7) Strengths and weaknesses in performance
8) Challenges for the future considering your collaborative identity
9) Dialog with students: understanding their fears and desires.
10) A collaborative perspective with colleagues.
11) Final personal considerations about the construction of identity
12) A message for the community of practice

## **WHY FOSTER CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE UNIVERSITY? CAN THE UNIVERSITY BE CONSIDERED AS THE CENTER OF MODERN REGIONAL GROWTH?**

The answer is that the university can relevantly contribute to regional growth, because as Zoltan (2005) points out: “the effect of university knowledge transferred on innovation is notable even after comparing it to the impact of the other locally available external knowledge resources”. In the academic body ‘Professional Development and Assessment in second language teacher education (SLTE) (*Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza del Inglés*) our intention is to share our knowledge, awareness and skills with in-service teachers in our community and accompany them in their challenging everyday reality.

We are all immersed in a “turbulent world”, not only in the field of education, but it is perhaps in this field of education where collaboration will have to help all participants to understand the new international reality that globalization and neoliberal policies are forcing us to accept. This has to do with the lack of understanding of the need for change, innovation and of an interconnected reality. All three issues are grounded in the highly uneven distribution of both economic and spiritual growth. Universities have both an academic and social responsibility as agents of growth (Zoltan, 2005).

In Chiapas the role of the university has been relevant to the progress and professionalization of teachers, particularly in the field of second language teaching. Our academic body has been working, since its formation in 2006, with teachers from secondary and preparatory schools in Chiapas and has organized courses and led investigation about this particular influence.

Our Workshops include:

- **“Competency Based Education in ELT”** in 2011,
- **“Alternative Methods of Assessment as a Means for Teacher Development’** in 2009; *Workshop” INNOVATION & ASSESSMENT in ELT”* in the project *“Innovación en el Contexto de la Evaluación Iluminativa y*

*Holística en la Enseñanza de Lenguas de las Instituciones Públicas del Estado de Chiapas.*

- **“Classroom Management and Dynamics from a Humanistic Perspective”**

Pennycook (2004) states:

“Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex socio-political and cultural political space and negotiating ways of doing this with our past histories, fears and desires; our own knowledge and cultures; our students wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations.”

## **THE CONSTRUCTION OF A COLLABORATIVE IDENTITY**

Relevant issues regarding teacher identity are, according to Erikson (1963), possessing a firm and solid knowledge of who you are and where you plan to go, accompanied by the certainty that you fit into a special community; in the case of teachers, this would be the teaching community.

Farrell (2011) notes that, teachers can examine their identity construction through their biographies, stories, reflective tasks and by addressing issues with other teachers as they construct and reconstruct their teaching world. This can be reinforced by group discussions which allow participants to express their opinions and perspectives related to their identity. The following figure illustrates this concept more fully:

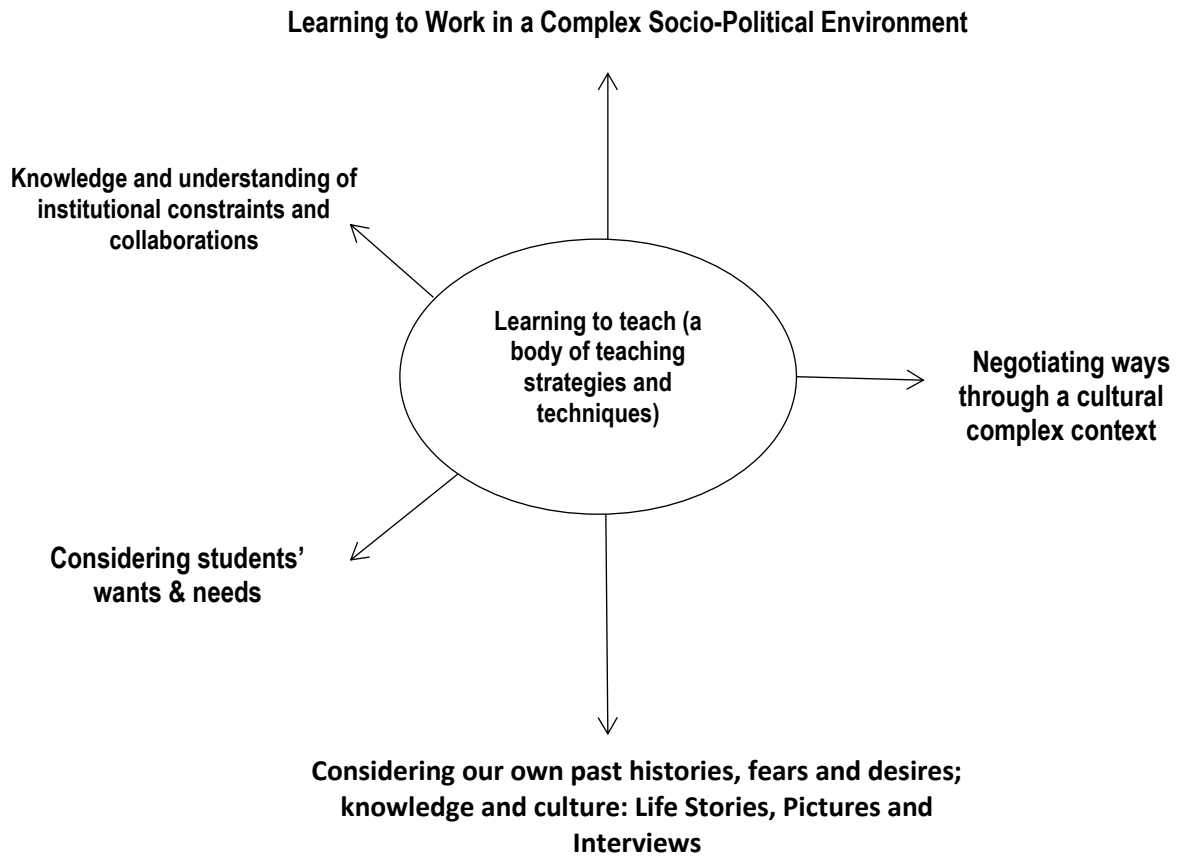


Figure # 2: Learning to Teach

It is central to the construction of a collaborative identity to make sense of the personal development of teachers, of their real world in the classroom, of the advantages and disadvantages of working in schools and how ideological, political and cultural circumstances influence the construction of professional identities.

Examining all of these aspects can provide tools for reflective practice, which involves teachers in questioning and reasoning about their own experiences regarding continuous professional development. (Loughran, 2013)

In the following section of this chapter members of our academic body will share their personal stories.

## **SELF PORTRAITS OF UNIVERSITY PROFESSORS**

Self Portrait: *Ana María Elisa Díaz de la Garza*

My learning journey has been extremely fulfilling. I was born in Mexico City but moved to Chevy Chase Maryland, U.S.A. when I was two, given that my father had a position in Washington, D.C. working for the World Health Organization (WHO). I studied kindergarten, elementary school and junior high school in some of the finest public schools in the United States. My education was different from that of most Mexicans – I was taught to question everything and to foster team work - not to mechanically memorize information. This has made me the person I have become – full of curiosity and eager to share everything.

I grew up in a culture where reading was highly valued. Every day in elementary school my teachers would read the group a chapter of a book. Thus, I was encouraged to read for pleasure. Every week we were taken into the library and allowed to select any book we wished. We were expected to hand-in a weekly book report and tell our classmates about the wonderful stories we had discovered. This allowed me to develop a great love of reading which has been a godsend for my life as an academic.

I returned to Mexico to study high school and college at private schools. I never thought that I would be a teacher. I remember my mother suggesting that I become a teacher since as a future mother this would be an ideal career but I never really saw myself as a teacher. As a result, I studied nutrition and food science. I got married and was unable to find a job in my career. However, I saw a help wanted ad in the paper for an English as a foreign language teacher in a private school near my home so I decided to check into the opportunity. Given my fluency in English they immediately hired me and provided me with a 5-hour course in how to teach English Berlitz style. This was an ideal opportunity since most classes were private and only had one student. I soon came to love teaching. The money was good and I actually enjoyed what I was doing!

I moved to Chiapas and did not teach again for a decade. Since I always spoke English to my children I had numerous offers to become an English teacher at the private K-12 school where my children were enrolled. I finally decided to take them up on their offers and began with a few hours per week. I remember that I taught English literature and conversation and that my junior high school students loved me and thus began my love of teaching. I worked my way up to become the English coordinator for the entire school.

However, since I had never received formal training to become an EFL teacher, I recognized my need to improve my practices which were developed on a trial and error basis. I learned of seminars going on at the university and enrolled. I was captivated by all of the knowledge, awareness and skills which colleagues were willing to share and entered as many workshops as possible. I quickly became familiar with many of the in-service teachers at the university and was soon offered a position in the language department. What an amazing place to hone my craft – university students were much easier to deal with than teenagers and the opportunities for continuous professional development were numerous.

Since I entered the university I have been able to become an oral examiner for Cambridge for KET, PET, FCE and CAE exams. In addition, I was able to take a teacher preparation course from the University of Cambridge and received my certificate for overseas teachers of English (COTE), my master's degree in education in trainer development in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) from the University of Exeter, United Kingdom and a PhD in Modern Languages from the University of Southampton, United Kingdom. I have taught in the language department and in the second language teacher education (SLTE) programme. It has been an amazing experience and I am convinced that you never stop learning. As individuals, we require opportunities to develop our skills and to discuss our ideas with others. Given that a teacher's identity is how an individual



feels about her work and students I have always encouraged collaborative development.

I believe that we must foster collaborative cultures in Mexican contexts. Teachers require opportunities to discuss their work with others to not feel isolated and to find alternatives of practice. Becoming a member of my academic body 'Professional Development and Assessment in Second Language Teaching' has been a lovely opportunity to work with others on matters which concern me in both preservice and in-service teacher development. As the old saying goes "two heads think better than one". By discussing issues with others, we may gain new perspectives, which enrich us both personally as well as professionally. In addition, collaborating with others has helped me immensely since my skills may be complemented with those of others.

Self Portrait: ***Laure Valenzuela***

When I finished High School in France I did not know what I was going to do, I was 18 and maybe a bit lost about what path my life was going to take. My parents decided for me; one day they told me that they were going to send me to England, to a school for foreigners in London, so that I would be able to learn English for 6 hours every day, for an entire semester. I was really happy and longing to leave and start a new experience.

It was such an experience! At that time, it was really the best semester I had ever spent in my short life. I enjoyed being on my own in such a great and huge city.... But I also LOVED the English classes I was taking. I will always remember my teacher, James, tall, chubby, long red hair, (a little bit unattractive I have to confess), and the most amazing teacher I have ever had. His classes were so great! I was young at that time, I used to go to clubs almost every night, but I can tell you that at 9 o'clock sharp, I was sitting in the classroom, waiting for the class to begin, I never

missed a class! I was totally fascinated by James, I admired him, for who he was, what he was able to transmit to us every single day, always with the same passion. One day I decided that I wanted to be like him, to become a teacher of English in France. I wanted to be as passionate, as good as he was.

So, I went back to France and to the university where I started a Bachelor's degree in English.... 3 years later I decided that I actually wanted to teach my native language, and this is when I knew that it was possible to teach it to foreigners, so I finished my Bachelor's degree and then started a Masters in French as a Foreign Language.

For 2 or 3 years I worked in France, and then, one day, for personal reasons, I decided to leave, to go to Mexico, to Chiapas, to be more precise, and to teach French there for a year, in the *Alliance Française* of the capital. Life made that I stay there, and I have been living in Chiapas for almost 15 years now.

I had expectations about what it would be like to be a teacher. Of course you think about the holidays, you think that your lessons are to be so great that you would never have any discipline problems (well, it is not always true, such a pity...), you think that all of your students are going to love you (not true either, but the important thing is to provide them with the best education you can give them), you think that teaching is fun, but actually there is so much to do, the children, their parents, the administration, the lesson plans, the exams, new methods... Sometimes you just get tired, but at the end of the day, when you see that one or many of your students have understood what you were trying to explain, it is such a joy. Some days are diamonds, some days are stones, but at the end, it is always great, no matter what. It also helped me a lot to be part of the Academic Body of the University where I work, to be able to share ideas, to help one another, and grow as a teacher. Being collaborative is an important part of being a teacher, sharing, giving and receiving from others, always with respect and consideration.

Self Portrait: ***María de Lourdes Gutiérrez Aceves***

My name is María de Lourdes Gutiérrez Aceves, I was born in Guadalajara, Jalisco, a place which I love a lot. I came to Chiapas at the age of 16, but when I was 22 I got married and moved to different places; such as Arizona, in the US; Sonora, Chihuahua, Sinaloa and Mexico City. After several years, my family and I came back to Tuxtla Gutierrez, Chiapas because we really liked this state and find it a good place to raise our children. I think that all the mixture of different lifestyles, cultural backgrounds, languages, and everything that is involved in these beautiful places, made me more open to understanding people and more willing to change. I believe that it is important to travel and learn about the culture of the places we visit, because we can see the world from other perspectives.

I love languages and always have; but when I was younger there was no BA in ELT as there is today, so I studied Tourism. My major in Tourism was a good opportunity to learn about varied subjects which have been important in my development and valuable in my jobs; it also gave me the chance to learn English and French, since I had to interact with tourists from all over the world, having the chance to work in different hotels and travel agencies, I think that all the time I worked in that area was very enriching for me and very enjoyable indeed.

As many other teachers of my generation, my origins in teaching come mainly from my experience and desire to learn. I always had the wish to become an English teacher. So, I started to give private lessons first. While I was studying English at the Language Department (UNACH) a teacher invited me to work with her in a private high school. She said I had many abilities for teaching and a good command of English. For me that was one of the greatest moments in my life; I can say that it was the first job I got as an English teacher; I enjoyed it so much that I arrived to the conclusion that my vocation was there, teaching English. From that moment and on, my life changed and I was dedicated for teaching English and moreover, to take this career more seriously.

In relation to my professional education in the area, I was happy to attend the Pima College English courses in Arizona, U.S.A, where I learned a lot and also made many friends, after that, my husband and I lived in Sonora, Mexico for three years. There, I had the opportunity to teach English to members of the Mexican Army's families. The interaction with the military men and their families was a great experience for me as an English teacher, in fact, that was my second job. Then we moved to other places in Mexico, such as Mexico City. When I came back to Chiapas from Mexico City, I decided to focus more on my professional development, so I took several teachers' training courses: the ITESM, Cosmolingua and the University of Cambridge (Certificate for Overseas Teachers of English). Since my major was in Tourism, those courses became the most significant basis for becoming a more professional language teacher. After some years, I got the Master's degree in Education, in the field of teacher trainer development in English teaching (TESOL) awarded by the University of Exeter; U.K. which I consider to have been one of the best opportunities I have ever had in my life.

I also received a PhD in Education, which became very significant for me, since I met teachers from different backgrounds. I have been working at the Tuxtla Language Faculty at the UNACH for 18 years. Ever since, the UNACH has been a source of continuous professional development for me and many of my colleagues. I think it is more than a job, it is our home too.

Although professionalization is important, the experience of the teaching practice is essential. I have taught very young learners in kindergarten, children in elementary school, teenagers in junior high and high school, and adults at the university, in master's degrees and in PhDs. Therefore, I can affirm that every level is unique, enriching and demands a lot of work and commitment. I consider that we should take advantage of the situations we face in our classrooms and learn, trying to find the positive aspects in everything we do. However, I believe that the desire to teach is not enough if we really want to do things better, it requires teachers to become more

aware of their decisions regarding teaching and learning processes; to do things more professionally, and that means to reflect in and on our teaching practice, as well as paying more attention to our own professional development. The command of the language and pedagogical knowledge are truly important to become an effective language teacher, in addition to a personal commitment with our students.

Today I can affirm that teaching students is not a complicated task. It is not always easy to know what to do and how to work with all levels of education; every class is different and deserves a specific plan. However, I consider that my experience of over 25 years as a language teacher and the education I have received all these years have helped me do my job in the best possible way. For me it is important to continue the process of learning, not only from professional literature, but from my colleagues, since their knowledge and experience enriches my work and my life giving me the opportunity to be more collaborative.

To conclude, it is important to remark that some of my beliefs have changed the more I have grown. Sometimes we take or reject things from the outside, but I think that they have guided me to become more reflective and assertive in my teaching practice, and this is a crucial part of developing our own identity. Many people have contributed to my personal and professional development and I must thank them for that.

I consider that all teachers have strengths and weaknesses in their performance, but what matters the most is that we continue being positive, working with commitment and responsibility in the long journey we take every day with our students. However, the most important thing to keep in mind is our values, treating our students with respect and humanity, being inclusive and open to change, and of course, loving our rewarding but demanding job. As I said before, I think that I have had very important people in my professional life, people who have contributed to building my identity as a teacher and as a professor; family, friends, colleagues, other teachers and my

professors who have been essential for my development; since they have shaped and made me the teacher I am today.

I would like to end with a phrase from Head and Taylor (1997) that sums up many of my thoughts about being a teacher and the process we are involved in: “Teacher development is the process of becoming “the best teacher that I personally can be”.

Self Portrait: *Vivian Mazariegos Lima*

### **LEARNING TO BE A COLLABORATIVE TEACHER**

My life as an English teacher started when I was 18 years old. I started working in a private Kinder Garden in Tuxtla Gutierrez. I loved English and I was very motivated. Unfortunately, as I did not have a major, I had to quit and started to study English, German and a major in English Language Teaching at the UNACH.

When I finished I decided to start working again with kids, I did it for two years but it was very difficult because my voice, energy and economic situation started to feel uncomfortable so, I decided to try other contexts. Fortunately, I was accepted to teach English in the Tuxtla Language School in the Language Department. There I realized that I was not alone, I had to work collaboratively because there were many teachers and there was a coordinator and we as teachers had to provide information about issues like: the unit we were working on, if there was a problem and ask for alternatives about how to solve it. Besides, we had to design and grade exams in groups, organize cultural events etc. It was very interesting to learn from other teachers who were older than me and did not have any problem sharing ideas and materials in that moment. I remember there were many situations where my inexperience was a problem: some bad behavior in the classroom, some comments or complaints from students and administrative situations that I did not know how to manage.

Some years later, the situation changed, I was not the newest teacher anymore and I started to make decisions by myself and develop my experience in some situations.

Some teachers told me that I should not share my material or ideas. I learned later that that was completely wrong.

After some years, my experience as a teacher allowed me to know that the scenario I had imagined before my major was completely different. I thought everybody would learn and enjoy my class, I would plan my classes easily and everything would be solved with the knowledge I had obtained in my BEd. The real life in the Language School showed me all the difficulties teachers have to face. For example, administrative situations, academic problems, lack of materials related to our subjects, bad behaviour from students, unfriendly colleagues, the long process to get my salary as a support teacher, etcetera. It was very frustrating sometimes to deal with but there is something called vocation, and I was really interested in surviving and thriving as a young teacher in the Language School.

Some years later, I was accepted to collaborate in an Academic Body in the Language Faculty, and I observed how some people worked in groups to benefit the Academic Body. I listened to a lot of interesting discussions related to projects, articles, and forums to present the research which colleagues had conducted. Another group experience was working in the NAB, a basic academic group of teachers who designed the syllabus for the Masters in Second Language Didactics. I was able to confirm that the collaborative work which took place there was very important because the project was very extensive and required a lot of reading, writing and discussions to design a new master's program for second language teachers in the state.

Working in different areas as an English teacher, a professor in the Tuxtla language school and in the masters in Didactics (MADILEN), as a collaborator in the Academic Body and being the Social service coordinator is not easy. Sometimes it is necessary to deal with negative comments. Since our identity as teachers is continuously under construction, everything we do affects us. At first, I thought I was ready for everything when I finished my major. This was not true, I was not, then I got a masters and a

PhD. and things have changed because of my experience collaborating with other colleagues as I have mentioned.

Nowadays, I am sure I need my colleagues' support, ideas, suggestions and feedback. I very often try to reflect about my professional practice in the classroom, and I know that working in group is the best. We need to share everything we learn, good or bad, we need to provide support and receive support, listen to our colleagues and students. My identity depends on the institution where I work, the education I received, the culture, my age, experience and so many other factors. I am still learning how to work in groups and to reflect upon how other people impact on my teaching, thinking and behavior. I am more mature and try to see both sides in every situation of my personal and professional life.

## **CONCLUSIONS**

This chapter has been valuable to discuss changing teacher identity through narrative and life history in an effort to foster a deeper understanding of the process and how they contribute to teacher learning. Teaching at universities today involves not the learning of more science, but the learning of open perceptions of our social contexts and an accurate involvement and participation in the change of those contexts for the better, considering the moral values of the XXIst century such as respect, democracy, gender equality, tolerance to differences in sexual preferences, and religious beliefs.

De Ibarrola (2014) concludes that “there are two possible outcomes of research studies: if the research confirms the hypothesis, then you have made a discovery. If the research is contrary to the hypothesis, then you have made a discovery”.

Thus, either way, after this proposal to help in the discovery of how English teachers' identities can be collaboratively constructed there will be an interesting discovery:



the discovery of a reality which can be solid domain to continue building our knowledge, awareness and skills which will lead to the future improvement of our teaching theories and practices. As Berdien states: “knowledge in continuous construction capable of growing, developing and transforming”.

## REFERENCES

De Ibarrola, Ma. & Phillips, D.C. (2014) *Leaders in Educational Research: Intellectual Self Portraits by Fellows of the International Academy of Education*. Springer

Dettmer Rogall, M. (2011) *Enseñanza del Inglés en Escuelas Secundarias Públicas en las Regiones Centro y Altos de Chiapas: Una Mirada Critica*

Head & Taylor, P. (1997) *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.

Fajardo Castaneda, J. A. (2011) *Teacher Identity Construction: Exploring the Nature of Becoming a Primary School Language Teacher*. Newcastle University, UK.

Farrell, T.S.C. (2011) *Exploring the Professional Role Identities of Experienced ESL Teachers through Reflective Practice* doi: 10.1016/j.system.2011.01.012

Head & Taylor, P. (1997) *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.

Loughran, J. (2013). *Taking Teaching Seriously. Teachers and teaching*, 19(4), 359-362. doi:10.1080/13540602.2013.770235

Moon, J. A. (2001). *Reflection in Higher Education Learning* (No. 4). Exeter.  
Retrieved from <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=jennifer+moon+reflection+in+learning>

Pennycook, A. (2004). *Critical Moments in a TESOL Praxicum*. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 327-345). Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Oxford. Oxford University.

Pennycook, A. (2004). *Critical Moments in a TESOL Praxicum*. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 327 – 345). Cambridge: Cambridge University Press.

Rivas, J. I. et. al. (2000) *El trabajo de los Docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional*. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 133-146

## Chapter 3

# EL PORTAFOLIO: ELEMENTO RELEVANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD AUTÓNOMA Y COLABORATIVA

Beatriz de Ibarrola y Nicolín, María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Itzel Margarita Rodríguez

### Resumen

La teoría y construcción de portafolios reflexivos como una herramienta de evaluación y aprendizaje más progresista es una de las posibilidades quizá poco abordadas en el siglo XXI. Este artículo de investigación intenta compartir los resultados obtenidos con base en un enfoque diferente del empleo de los Portafolios, no como herramienta de recopilación de documentos, sino más bien como evidencia de la historia de aprendizaje de los alumnos y docentes, con el objeto de contribuir a la construcción de una identidad cimentada en valores de trabajo autónomo y colaborativo.

Para poder emplear al portafolio como un instrumento más que promueve el desarrollo de dicha identidad es necesario establecer nuevas perspectivas de lo que es un portafolio, para qué nos sirve, cómo se construye, cuáles son las ventajas y desventajas de usarlo, y además, cómo podemos, nosotros los docentes y alumnos, implementarlo dentro de nuestro desarrollo profesional y vida escolar.

**Palabras claves:** Portafolio, identidad, investigación cualitativa, trabajo autónomo trabajo colaborativo.

## Introducción

En este capítulo nos interesa compartir el uso del portafolio como herramienta que *“no solo demuestra el progreso del alumno, sino también es ideal para alentar la autonomía”* (Banfi,2003) y el trabajo colaborativo, la auto-reflexión y la formación de una identidad docente basada en dichos valores, para fomentar un ambiente positivo entre docentes y alumnos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés. De igual manera, este estudio describe como *“el portafolio ayuda a los docentes a balancear su profesión de docencia como persona, como profesional y como trabajador”*( Zabalza y Zabalza, 2011).

Para poder emplear al portafolio como un instrumento más que promueve el desarrollo de la autonomía, la colaboratividad, la auto-reflexión y la formación de identidad, es necesario establecer nuevas perspectivas de lo que es un portafolio. De igual manera en esta investigación se pretende ayudar a emplear esta herramienta alternativa y más progresiva para las clases de Inglés; esto debido a que consideramos que el Portafolio es ideal para evidenciar progresos y logros académicos, guiarnos en el proceso de aprendizaje de una lengua y reflexionar y fomentar los valores de autonomía y trabajo colaborativo tanto entre los estudiantes como entre los docentes.

Las preguntas de esta investigación son :

1. ¿Qué cualidades reflexivas desarrolla el Portafolio en la construcción de una identidad profesional en la formación docente?
2. ¿Cómo influye el Portafolio en la construcción de una identidad colaborativa?

## MARCO TEÓRICO

Antes de adentrarnos por completo a la metodología y resultados de este documento es necesario establecer los antecedentes del portafolio, su definición y

proceso de construcción, para posteriormente entender al portafolio como una herramienta llena de posibilidades en la formación de una identidad autónoma y colaborativa en el estudiante y el docente.

## **ANTECEDENTES DEL PORTAFOLIO EN LA EDUCACIÓN**

El empleo de la palabra portafolio dentro del ámbito de la educación es algo que ha estado presente desde hace ya tiempo; García: (2000:4) ha encontrado que *“algunos docentes sostienen que los portafolios no representan una novedad en al ámbito educativo”*. A pesar de esto, existen otros docentes que se empeñan por conocer las posibilidades que un portafolio puede brindar a su formación docente y al aprendizaje de sus alumnos, ya que en alguna ocasión y en otras licenciaturas diferentes a las enfocadas en la enseñanza de lenguas han escuchado sobre dicha herramienta de aprendizaje y evaluación. Curtis (2000), resalta el impacto de los Portafolios dentro de la historia de otras profesiones:

*“Los portafolios fueron originalmente usados por arquitectos y diseñadores (entre otros) para demostrar cómo fue que llegaron a su diseño ‘final’, presentando todos sus primeros borradores” (Curtis, 2000:4)*

En nuestro país el portafolio ha sido considerado como herramienta clave en la formación y producto final de múltiples carreras, en especial en el campo del arte. García (2000) sostiene que en nuestro país, la aparición y vigencia del portafolio se ha mantenido con vida desde los años 90, con su incursión en los niveles de Preescolar y Primaria y Secundaria *“a partir de la implementación del Programa de Educación Preescolar en 1992 (PEP '92) y del Plan de Estudios de 1993”* (García, 2000:40).

A partir de ese momento, en México y en estos últimos años, se ha comenzado a darle más importancia a los procesos de construcción de un conocimiento más significativo e integral, utilizando esta herramienta dentro del salón de clases.

## EL PORTAFOLIO: DEFINICIONES DE DIFERENTES AUTORES

Anteriormente se comentó que el portafolio no es algo completamente nuevo en el ámbito de la educación, si bien otras ciencias en el campo del arte y diseño han empleado esta herramienta; a su vez, Hewitt (1995) consideró a los portafolios en el campo de la Literatura como una *“forma de evaluación auténtica de desempeños específicos”*; en dichos desempeños específicos podemos encontrar lo que un alumno es capaz de realizar con la enseñanza o guía del maestro y lo que es capaz de realizar de manera autónoma (Hewitt, 1995).

El portafolio entonces se define primeramente como una colección auténtica de conocimientos y habilidades aprendidas durante el proceso de enseñanza, guiado o autónomo, durante determinado tiempo. Llamamos auténtico al Portafolio porque se caracteriza por contener documentos seleccionados al libre criterio y cuidado de la persona que lo elabora (sea docente o alumno). Klenowsky (2005) describe que esta selección cautelosa demuestra nuestros logros individuales y éxitos obtenidos en cierto periodo de tiempo:

*“Un portafolio es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito...”* (Klenowsky, 2005:39)

Los documentos y trabajos que los alumnos incluyen en su portafolio son aquellos que ellos consideran como lo mejor. Estos documentos no tienen límite, pueden incluirse exámenes, tareas genuinas, muestras de trabajo de exposición, trabajos en equipo, lecturas, etc. La idea del portafolio es describir la historia de nuestro aprendizaje, nuestras experiencias de vida dentro del proceso de aprendizaje.

Así como el portafolio se ha definido como herramienta personal del alumno, también se incluye al mismo docente dentro de algunas definiciones de portafolio. Los expertos Brown y Quintero (1997:28) llaman al portafolio elaborado por el

docente como *“EL Portafolio de Enseñanza”*, el cual cuenta la historia del maestro: sus logros, sus habilidades, sus destrezas, y contribuciones en la proceso de enseñanza-aprendizaje:

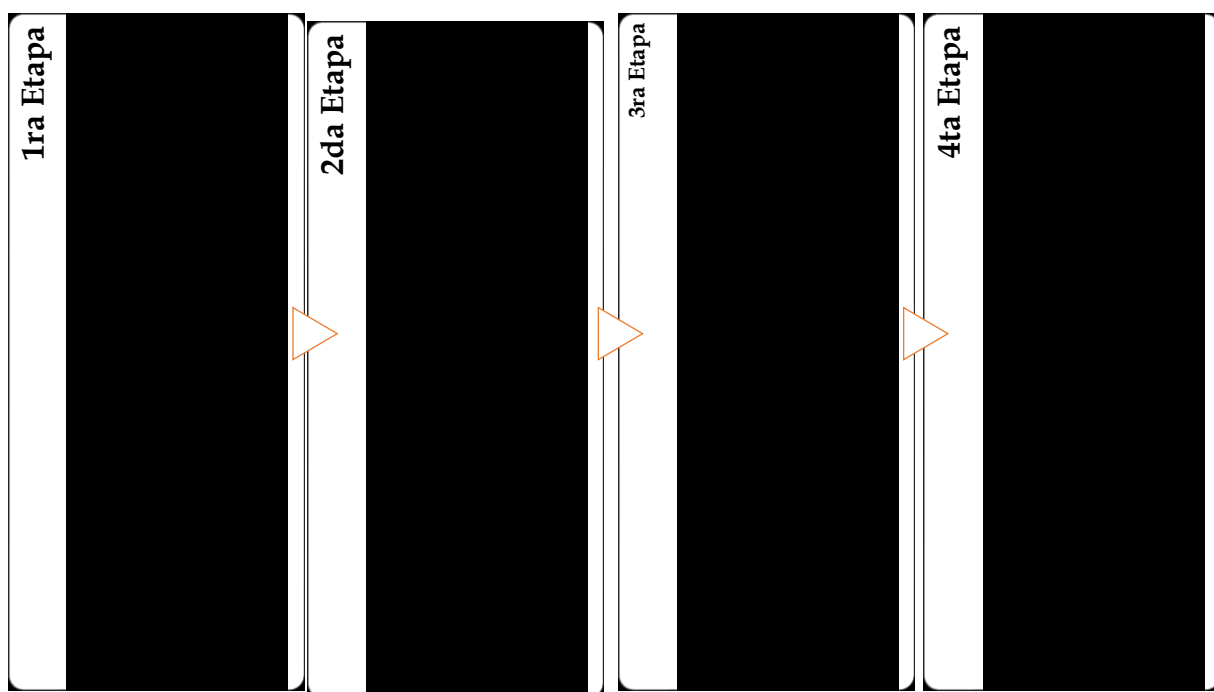
*“... colección con propósito de cualquiera de los aspectos del trabajo del docente, los trabajos que cuenten la historia de los esfuerzos del docente, sus destrezas, habilidades, logros y contribuciones hacia sus estudiantes, colegas, institución académica, disciplina o comunidad”* (Brown y Quintero, 1997:28)

Es por estas definiciones y flexibilidad del portafolio que los expertos definen al portafolio como un instrumento que forma parte de las nuevas herramientas de evaluación del siglo XXI. Visa (2015) sostiene que el portafolio es una herramienta de educación alternativa a las tradicionales existentes, debido a que el portafolio se comprende y enfoca directamente de *“los conocimientos, las actividades, los análisis y los progresos adquiridos y conseguidos por los mismos (alumnado)...”* (Visa, 2015:559)

El interés por emplear portafolios en la construcción de conocimiento y evaluar dicho conocimiento es una señal de que en realidad, más que herramienta alternativa de evaluación, un portafolio es una herramienta flexible, clave en la formación de nuevas perspectivas de cómo debería ser la enseñanza, en especial la enseñanza del Inglés.

## CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

Un portafolio no puede ser improvisado. En el portafolio se hace presente el conocimiento constructivo, esto se debe a la presencia de la reflexión profunda, proceso que para ser llevado a cabo óptimamente, requiere de un plan de acción sistemático. Ibarrola (2006) describió con respecto a su experiencia elaborando y fomentando a construir portafolios cuatro grandes etapas a seguir en la construcción de dicha herramienta reflexiva. Estas cuatro etapas pueden ser adaptadas a las necesidades de la persona que construye el portafolio:



**Fig. 1. Etapas de la construcción de Portafolios (Ibarrola, 2006)**

No es imposible construir un portafolio “perfecto”, sin embargo, para que el contenido de un portafolio sea considerado óptimo, es necesario el seguimiento de las etapas mencionadas anteriormente. Sin ellas no existiría una verdadera reflexión profunda, convirtiendo al portafolio en una simple colección de documentos sin propósito alguno.

## TRABAJO AUTÓNOMO Y TRABAJO COLABORATIVO

La educación del Siglo XXI promueve la transformación de los alumnos dependientes en nuevos alumnos autodidactas, alumnos autónomos, involucrados en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, para sembrar la semilla de transformación en los alumnos, de igual forma, el docente debe empezar con el ejemplo. De modo que todos los partícipes del proceso enseñanza- aprendizaje (docentes y alumnos) tienen la obligación de promover el trabajo autónomo y colaborativo en el aula.

El trabajo autónomo, no debe entenderse como sinónimo de “autodidactismo” ni “autoaprendizaje”, sino más bien debemos entender a la autonomía y trabajo autónomo como un proceso de cambio de conciencia de todos nuestros recursos y estrategias de aprendizaje que tenemos a nuestro alrededor (Giovannini, 1994:110).

Aprender a trabajar autónomamente rompe con la dependencia hacia el docente o hacia compañeros de clase. De igual manera, el trabajo autónomo dentro del salón de clases convierte a los alumnos en personas más activas y llenas de curiosidad. De acuerdo con Carrasco (2007) la característica principal del trabajo autónomo es que *“el alumno trabaja sin una dependencia directa del profesor”*, es decir trabajar autónomamente significa confiar en el docente sin depender por completo de él.

Es así como el alumno desarrolla una *“habilidad para hacerse cargo del aprendizaje propio”*. Sin embargo, el trabajo autónomo no es algo que se enseña con teoría. Trabajar de manera autónoma requiere de constante práctica y guía. Para fomentar el trabajo autónomo en clase es necesario adaptar lo que se enseña de acuerdo con los intereses del alumno (aprendizaje significativo), capacitar y enseñar a los alumnos a escoger las herramientas y técnicas que más le convengan para aprender (el Portafolio, por ejemplo) y finalmente desarrollar un sentido de responsabilidad en ellos (Beltrán, 1995:544).

Si trabajo autónomo se define como un cambio de conciencia, ¿cómo podemos definir al trabajo colaborativo? Trabajar colaborativamente comprende una forma de construir aprendizaje con el apoyo de otros. Dentro del trabajo colaborativo se



comparte el liderazgo, pero sin recaer en la repartición de tareas, sino más bien llegar a trabajar en equipo. De esta manera entendemos al trabajo colaborativo como una estrategia de aprendizaje, la cual nos permite el trabajar de manera coordinada y conjuntamente para solucionar problemas o actividades (Herrero et. al., 2008:95).

Fomentando el trabajo colaborativo entre los integrantes de una comunidad (docentes y alumnos) logramos que el aprendizaje y desarrollo de habilidades sea construido con el apoyo coordinado de esfuerzos, aportaciones y conocimientos de todos - *“aprendizaje cooperativo”* (Smith, 2001:221) – pero también hemos de valorar la contribución individual de cada uno de los miembros del salón de clases. De esta manera, trabajo colaborativo y trabajo autónomo se combinan en el desarrollo de actividades significativas, las cuales conforman la construcción de un portafolio.

## **METODOLOGÍA**

Como se mencionó al principio de este documento, el principal objetivo de esta investigación es compartir el uso del portafolio como una herramienta que promueve la auto-reflexión y la construcción de una identidad autónoma y colaborativa con alumnos y docentes, debido a que esta herramienta no se limita a uno sólo, sino a ambos.

El primer enfoque que se consideró para este trabajo es el Paradigma Cualitativo, debido a que, en las investigaciones del tipo cualitativo, el primer interés es el explorar y describir, para posteriormente generar perspectivas teóricas (Grinnell, 1997). De igual forma, basándonos en el paradigma cualitativo podemos comprender la realidad que nos rodea para iniciar un cambio (Sandín, 2003:129).

Debido a que la estructura de la metodología cualitativa es dinámica y exploratoria (Mendoza, 2006), fue posible el desarrollar la investigación en compañía de los sujetos de investigación, de forma natural y sin control. Con esto, hemos de referirnos a la observación de todos los fenómenos ocurridos dentro del marco de la investigación, así como la recopilación de datos.

De igual forma, cabe destacar que el trabajo realizado en esta investigación coincide con los propósitos y las fieles características de la investigación cualitativa, tales como el tener credibilidad y dar a conocer los beneficios obtenidos Mendoza (2006).

En algunos casos, la metodología cualitativa tiende a ser criticada y cuestionada. Mendoza (2006) afirma que en ocasiones los investigadores que utilizan una metodología de tipo cualitativa “*se limitan a preguntar*” y sus conclusiones carecen de una “*generalización a la población*”. Por ello, nos basamos en una metodología más (Investigación - Acción o IA), para balancear y compensar las limitaciones que pudiésemos encontrar.

El Método considerado para este trabajo de investigación fue la Investigación - Acción o IA, debido a que la metodología de la IA, en palabras de Kemmis y McTaggar (1988:9) nos permite indagar introspectivamente inmersos con los participantes de la investigación, “*con el objetivo de mejorar sus prácticas sociales o educativas....*” Y debido a que nos interesamos por guiarnos en el proceso de aprendizaje de una lengua, reflexionar y fomentar valores de autonomía y colaboratividad, pretendemos mejorar la práctica educativa.

Los resultados obtenidos a partir de la metodología de la IA permiten reflexionar y construir colectivamente conocimiento, saberes y soluciones entre los diferentes participantes con el fin de lograr un cambio o transformación positiva social (Kirchner, 2004). Este trabajo de investigación se fundamentó en ese principio de “conocimiento positivo y transformador” con ayuda de los docentes y alumnos, con el fin de lograr una transformación de identidad, construyendo portafolios y basándose en el trabajo autónomo, que este a su vez, se transforma en trabajo colaborativo.

Los instrumentos, diseñados para esta investigación, que se describen a continuación son: la entrevista, el cuestionario, la metáfora, la mesa redonda y ejemplos de portafolios reflexivos; todos ellos recomendados como técnicas de recolección de datos son congruentes en la Investigación - Acción.

## TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas que se elaboraron y utilizaron para la recolección de datos en esta investigación fueron:

- La Entrevista: Dividida en tres secciones (Sección A, B y C); se diseñó especialmente para conocer desde los antecedentes de cada docente, sus experiencias referentes al Portafolio y la identidad autónoma y colaborativa – antes y después del curso mencionado anteriormente –, y el empleo de esta misma herramienta en el futuro.
- El Cuestionario: Conformado por 8 preguntas abiertas divididas en tres secciones; se elaboró con el propósito de recolectar respuestas libres pertenecientes a las percepciones de los alumnos de Inglés como lengua extranjera con respecto a la motivación y razones por las cuales estos alumnos se decidieron aprender Inglés como lengua extranjera, Experiencias previas ligadas a la construcción y uso del portafolio en su vida como alumnos de Inglés y sus opiniones sobre la construcción de portafolios y los elementos de aprendizaje significativo que encuentran en ellos (trabajo autónomo, colaborativo).
- La Metáfora: Se optó por la construcción de metáforas cortas con la finalidad de conocer cuál era la idea inicial y final de los docentes sobre lo que significaba para ellos el portafolio, con respecto a su definición y para qué sirve. Se obtuvieron dos metáforas (metáfora de entrada y metáfora de salida).
- Mesa Redonda: Dirección de una mesa redonda con alumnos de primer nivel de Inglés; En esta mesa redonda, se trataron tres ejes principales con los siguientes temas: sentimientos experimentados al construir un portafolio, satisfacciones y retos encontrados durante la construcción del portafolio y el trabajo autónomo y colaborativo en el portafolio, ¿Trabaje aislado?, ¿Me apoyé de otras personas para construir mi portafolio?

- El Portafolio Reflexivo: Selección, observación y análisis de 15 diferentes portafolios reales, elaborados por nuestros participantes mencionados al principio de este apartado. Para el análisis de portafolios se diseñó una hoja de observaciones en donde se anotaron los rastros de la construcción de una identidad, trabajo Autónomo y colaborativo.

## CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Nuestra fuente de recolección de información para este trabajo se encontró en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en la Universidad Autónoma de Chiapas, específicamente, dentro de la Facultad de Lenguas - Campus Tuxtla.

Los actores principales de este estudio son docentes y alumnos de inglés como lengua extranjera. En su mayoría estos docentes son egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, y los alumnos participantes pertenecen a la Facultad de Lenguas – Campus Tuxtla, de la Universidad anteriormente mencionada. A continuación, en la siguiente tabla podemos observar características comunes de los participantes:

<b>PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN</b>	
14 Docentes de Inglés como lengua extranjera	Una docente es experta en los temas de esta investigación, una es la misma investigadora, tres son docentes pertenecientes a la MADILEN (Maestría en Didáctica de Lenguas) y nueve docentes restantes vinculados a la Facultad de Lenguas - Campus Tuxtla y partícipes del Curso-Taller <i>El Portafolio: Elemento Relevante en la Construcción de la Identidad Colaborativa</i> .
21 alumnos participantes	Nueve alumnos encuestados y doce alumnos partícipes de la mesa redonda y análisis de portafolios.

<p>Características en común de los docentes y alumnos</p>	<p>-Los docentes cuentan con experiencia en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en distintos campos de la Educación (Kínder, Primaria, Secundaria, Preparatoria, Universidad).</p> <p>-Han tenido experiencias previas ligadas a la teoría y construcción del portafolio. Se preocupan por generar una cultura más reflexiva, atreverse a emplear herramientas de evaluación alternativas.</p> <p>-Se preocupan por generar una cultura más reflexiva, atreverse a emplear herramientas de evaluación alternativas y les interesa construir una nueva identidad del docente y alumno autónomo y colaborativo.</p>
---	--

*Fig.# 2. Participantes en la Investigación*

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos después de triangular los datos.

### **Historias de Aprendizaje**

Aquellos que participaron del Curso-Taller sobre el portafolio encontraron que, partiendo de una definición clara, objetivos – teoría- y construir un portafolio propio – experiencia, práctica- ayuda a construir una opinión positiva sobre las posibilidades del portafolio. Al combinar teoría y práctica, es posible construir una definición propia sobre el portafolio reflexivo.

Además de una definición propia, los docentes recibieron de manera positiva los objetivos que el portafolio plantea. La reflexión profunda es el mayor reto a vencer en la construcción un portafolio. Además de la reflexión y los elementos cognitivos, los elementos que caracterizan al Portafolio son el trabajo colaborativo y la reflexión profunda.

El Portafolio promueve el trabajo colaborativo y autónomo entre los docentes y sus alumnos, de igual forma promueve el trabajo colaborativo entre los mismos

alumnos. La identidad del alumno y/o docente que construye un Portafolio queda completamente plasmada en dicha herramienta. En palabras de Spandal & Culham (1994:28) el *“corazón y mente del que diseña y selecciona sus trabajos para el portafolio”* “reflejan lo que uno es o será al terminar un curso de Inglés: sus éxitos, sus fracasos, las experiencias vividas, reflexiones, es decir su historia de aprendizaje.

Dicha identidad se ve empapada por valores del trabajo autónomo y colaborativo. La “Personalización” o la Personalidad, percepción y modo de usar un Portafolio demuestran que clase de alumno o docente somos: nuestra identidad. Junto con el trabajo colaborativo y el portafolio se genera una gran motivación por aprender el idioma y participar más en clase.

### **Motivación y Experiencias**

Motivación respecto al aprender una lengua extranjera como el Inglés: El poder conocer que motiva a un alumno a aprender una lengua nos ayuda a enfocarnos en actividades que serán más significativas para ellos, y como resultado, podremos construir un portafolio, el cual, será una colección verdaderamente importante para el alumno; se identificaron cuatro diferentes motivaciones: Desarrollo profesional, Comunicarse en la lengua Inglesa, Conectarse con la cultura e Influencia de familiares.

Antecedentes y experiencias previas ligadas a la construcción y uso del portafolio en su vida como alumnos de inglés: Se identificaron las experiencias previas vividas de los alumnos con respecto al Portafolio (satisfactorias o no), además del contexto en donde habían escuchado hablar de Portafolios, por ejemplo, Arquitectura, Diseño, entre otras (Curtis, 2000:40). También se identificaron las nuevas oportunidades de construir un Portafolio que tuvieron estos participantes, las cuales se sumaron a sus experiencias anteriores y los llevaron a concluir nuevas perspectivas sobre la construcción y uso del Portafolio en el salón de clases como herramienta formadora de identidad colaborativa y autónoma

Percepciones sobre el uso y construcción portafolio como instrumento que fomenta trabajo autónomo y trabajo colaborativo: Se encontró que el Portafolio es una herramienta que además de servir para repasar lo aprendido y ayudar a recopilar ordenadamente trabajos, el Portafolio ayuda a generar responsabilidad y carácter de comprometerse. Junto a estos hallazgos, los participantes mencionaron que dentro del Portafolio se encuentran elementos de aprendizaje, tales como la organización, el aprender a analizar y reflexionar profundamente, el ser solidario con otros; pero sobre todo ser capaces de dar a compartir su identidad con total libertad.

### **La Metáfora y Sus Percepciones**

Con la metáfora se ilustraron las primeras y segundas percepciones del Portafolio que tenían los docentes antes y después de adentrarse más en la teoría del Portafolio. A continuación, abordaremos las particularidades de las metáforas de entrada y salida obtenidas en la investigación:

Metáforas de entrada: Al revisar dichas metáforas, se encontraron cuatro puntos que resumen las experiencias con el Portafolio.

- 1) Los docentes a lo largo de sus años de servicio habían escuchado de la herramienta Portafolio: Por parte de sus colegas docentes y/o de sus alumnos.
- 2) En algún punto de su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa se vieron obligados a elaborar algún Portafolio.
- 3) En algún momento de su formación como docente de inglés tuvieron la oportunidad de elaborar y aplicar un Portafolio como herramienta de evaluación.
- 4) De acuerdo a sus metáforas de entrada, probablemente estos docentes sienten que aún pueden alcanzar un óptimo desarrollo de los objetivos originales de un Portafolio.

Metáforas de salida: En el caso de las nueve metáforas de salida, se encuentran nuevas formas de percibir y dar sentido al Portafolio, considerándolo como una colección que cuenta *“la historia de un docente”* y una estrategia de

*“autoevaluación”* (Curtis, 2000:41). Percepción más positiva ante el portafolio, sus objetivos y construcción: cambiando perspectivas como “es un el trabajo sin propósito”, hacia “...el portafolio sirve para guardar y atesorar nuestra historia de preparación como alumno y/o docente. El portafolio es un reflejo de ti mismo”.

Pasar de algo simple a algo con más significado: desde percepciones como “es una colección de papeles para calificar”, a “...para mí el portafolio es como un arcoíris y cada color representa un valor significativo... y al final del arcoíris existe ese cumulo de experiencias recolectada durante o a través del arcoíris”.

Una mejor definición de Portafolio: de algo simple como “es un camino”, hacia “el portafolio es tu trayectoria hacia las ideas constructivas. El portafolio te deja evidencias del camino que has recorrido y que poco a poco te va enriqueciendo de herramientas para llegar a ser personas más reflexivas y creadoras de ideas propias”.

### **Trabajo Colaborativo y Sentimientos que Emergieron**

El propósito de esta mesa redonda era el intercambiar y recolectar las visiones de los alumnos con respecto a las satisfacciones, sentimientos y retos encontrados durante la construcción del Portafolio, así también cómo influye el trabajo autónomo y colaborativo en el Portafolio.

En la mesa redonda se decidió expresar con una sola palabra el sentimiento que marcó la construcción de su Portafolio. En la figura 24, se ilustran los diversos sentimientos que produjo del Portafolio en estos alumnos:



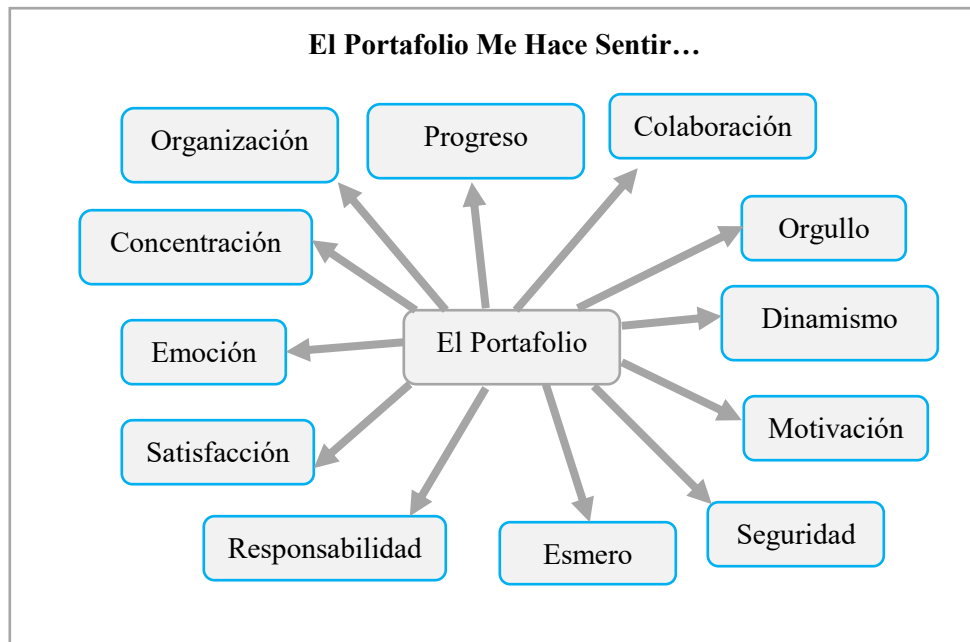


Fig.# 3. Sentimientos incitados en los alumnos a partir de la construcción del Portafolio

Con respecto a la presencia de trabajo autónomo y colaborativo, los alumnos participantes recalcaron el impacto del trabajo autónomo realizado por ellos mismos, y a su vez. Como el trabajo colaborativo no se limitó solo dentro del aula: además de trabajar en colaboración con compañeros y el docente, estos alumnos participantes enlistaron a otros individuos quienes ayudaron en la construcción de su Portafolio, como familiares y amigos cercanos.

### **Portafolio Reflexivo**

En las hojas de observación diseñadas para esta investigación se escribió lo más destacado de lo encontrado en 15 Portafolios seleccionados para su análisis. A continuación, se presentan lo descubierto acerca de los tres rasgos (identidad, autonomía y trabajo colaborativo) descritas en las anotaciones de las hojas de observación:

- Señales de construcción de Identidad: En cuanto a construcción de identidad, se encontró una gran “personalización” del Portafolio. El incluir trabajos que demuestran cuales fueron sus actividades favoritas y trabajos en los cuales pudieron compartir quienes son, sus orígenes, sus gustos, disgustos, etc., les permite apropiarse y sentir “*pertenencia de lo que escriben*” (Díaz de la Garza y Cedillo, 2005:5) y poder disfrutarlo. También en los Portafolios se encontró que esta identidad se hace notar desde el momento en que un alumno agrega fotografías de sí mismo, su familia, sus hobbies, dibujos, recortes y colores. Desde ese momento podemos entender quién es el alumno y que historias de aprendizaje nos contará, y a su vez la descripción de conceptos e historias de aprendizaje demostrarán que “no todas son iguales”.
- Señales de trabajo Autónomo: En cuanto a las señales de trabajo autónomo encontradas en estos Portafolios se encuentra la reflexión ante los puntos débiles a superar, las fortalezas y las posibles maneras de cómo mejorar en clase y como mejorar la práctica docente. Otras muestras de trabajo autónomo plasmado en los Portafolios fueron los trabajos de exposiciones y construcción de reglas gramaticales elaboradas individualmente por cada uno de los alumnos. Con la presencia de la reflexión y el trabajo duro hecho individualmente por los alumnos, demuestra que el Portafolio no solo colecciona éxitos, sino que exhibe esfuerzos.
- Señales de trabajo Colaborativo: El trabajo colaborativo y el autónomo van de la mano y viceversa - Benson (1999) y Johnson y Johnson (1999) -. Por ello, en estos Portafolios analizados se encontró que los alumnos e incluso docentes se apoyaron de sus compañeros clase para aclarar dudas con respecto a la construcción de dichos Portafolios sin recurrir por completo a la ayuda del maestro. De igual manera, se encontró que en cuestión de trabajo colaborativo no se limitaron solo a trabajar con compañeros de clase, sino que otros más trabajaron en conjunto con familiares o amigos Esto indica que

un Portafolio abre puertas del aprendizaje significativo (Ausbel, 1970), puesto que al trabajar colaborativamente cuando se construye un Portafolio relacionamos lo aprendido con nuestras experiencias de aprendizaje y de vida pasadas.

## **CONCLUSIONES FINALES Y ALGUNAS SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS**

En este trabajo de se ha llegado a las siguientes conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones con respecto fomentar la construcción de Portafolios para evidenciar la historia del aprendizaje de alumnos y docentes, y compartir el uso del Portafolio como una herramienta reflexiva que promueve la construcción de una identidad autónoma y colaborativa.

El portafolio es una herramienta alternativa a las formas tradicionales de evaluación y aprendizaje para alumnos y docentes, dado a que para su construcción se incluyen documentos elegidos por la persona que lo construye para “expresar sus éxitos” (Klenowsky, 2005). En la selección de documentos de un portafolio intervienen procesos de reflexión profunda, auto-análisis, estrategias de trabajo autónomo, trabajo colaborativo y esmero. Cada portafolio es diferente; cada portafolio demuestra la identidad de quien lo construyó. El portafolio permite que el creador cuente sus historias de aprendizaje: sus éxitos, sus fracasos, sus problemas, sus motivaciones y sus estrategias, es decir, “contar nuestras historias de aprendizaje” (Moon, 2004).

El portafolio no solo se limita a demostrar qué ha aprendido el alumno, sino que, de igual manera, con el Portafolio, el alumno y el docente son capaces de construir una identidad. En el Portafolio, esta construcción de identidad se ve plasmada desde el momento en que el alumno y/o docente “personalizan” su Portafolio y se encuentran con el sentimiento de pertenencia hacia esta herramienta. Con esta personalización y pertenencia, el Portafolio se comparte con los demás, como objeto físico que refleja lo que somos, lo que nos pertenece y lo que hemos aprendido. A través del

Portafolio, esta misma identidad se construye basada en estrategias de trabajo autónomo y trabajo colaborativo.

Un portafolio se convierte en una herramienta que fomenta un cambio de conciencia en el alumno, con respecto a la responsabilidad, la auto-reflexión, el compromiso y el esmero por aprender inglés como lengua extranjera sin depender en su totalidad del docente, es decir, el alumno aprende la lengua de una manera más autónoma y con una conciencia esmerada en construir su propio conocimiento, el cual se podrá ver reflejado al finalizar la construcción de su Portafolio.

Trabajar con **una identidad autónoma** no significa dejar de depender por completo del maestro o compañeros de clase, tampoco significa guardarse y no compartir lo que hemos aprendido con los demás. Es decir, aprender en autonomía “no significa estar solo” (Benson, 1992) y trabajar en colaboración no olvida la “contribución individual” (Johnson y Jonhson, 1999). En este documento hemos concluido el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo son las caras de una misma moneda. Ser autónomo nos hace trabajar en colaboratividad y construir conocimiento junto con los demás.

Desde el momento en que los alumnos comienzan a construir su portafolio, y hasta el momento de compartirlo con otros, existe un trabajo colaborativo. Los alumnos y docentes trabajan juntos para generar el contenido significativo del portafolio (tareas proyectos, exposiciones, etc.) y resolver dudas acerca de cómo se construye esta misma herramienta. Al compartir nuestro portafolio lleno de nuestras historias de aprendizaje con los demás, se construye un conocimiento compartido.

Es así, como el portafolio se convierte en una alternativa de aprendizaje y evaluación para el alumno y el docente. Con un claro concepto de portafolio en mente y contenido significativo, podemos compartir a los demás nuestras historias de aprendizaje y aprendemos a ser reflexivos. Al construir un portafolio construimos una identidad que queda plasmada al final en dicha herramienta, y que, al mismo

tiempo, esa nueva identidad nos convierte en alumnos y docentes más autónomos y colaborativos.

Finalmente, pero no menos importante, es necesario mencionar que la flexibilidad de los portafolios no se limita solo a la enseñanza del Inglés y a la construcción de identidad. Sería interesante abordar al portafolio como herramienta alternativa enfocada a la enseñanza de otras lenguas, e incluso, se podría sugerir la construcción de esta herramienta para solucionar problemáticas del siglo XXI relacionadas con la cultura e interculturalidad, dos aspectos a veces olvidados en la enseñanza de lenguas y que demandan la inclusión en la educación. Es el portafolio también, un instrumento en la búsqueda de respuestas en el desarrollo de la identidad del docente de lenguas, pues podría representar una visión bastante amplia del quehacer docente.

## REFERENCIAS

Ausbel, D. en Méndez, Z. (2008) *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica. EUNED

Banfi, C. (2003) *Portfolios: Integrating Advanced Language Academic and Professional Skills*. ELT Journal 57/1. Oxford University Press

Beltrán, J. (1995) *Psicología de la educación*. Barcelona. España. Marcombo

Benson, P. (1999) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman Pearson

Brown y Quintero W. (1997) en Banfi C. (2003) *Portfolios: Integrating Advanced Language Academic and Professional Skills*. ELT Journal 57/1. Oxford University Press

Carrasco, J. (2007) *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro*. España. Narcea Ediciones

Curtis (2000) Continuous Professional Development: Portfolios. English Teaching Professional Issue 16/July 2000

García, E. (2000) *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. PDF. México. Disponible en: <http://www.uvg.edu.gt/cd/PortafolioPDF.pdf>

Giovannini, A. (1994) *Hacia la Autonomía en el Aprendizaje: Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades*. PDF. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0109.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf)

Grinnell, R. (1997) en Sampieri, R. Et. Al (2010) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education

Herrero, G., et. al. (2008) *La formación on-line: Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Argentina. Grao

Hewitt, G. (1995) en Seda, I. (2002) *Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza*.PDF. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXXII, Núm. 1, pp. 105-128. Disponible en [http://www.cee.edu.mx/revista/r2001\\_2010/r\\_texto/t\\_2002\\_1\\_05.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r2001_2010/r_texto/t_2002_1_05.pdf)

Ibarrola, B. (2006) *Portfolios as a Challenge for Change in Teacher Educations*

Johnson, D. y Johnson, R. (1999) *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. México. Editorial Paidós Iberica

Kemmis, S. y McTaggar, R. (1988) *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona. Laertes.

Klenowsky, en Martínez Ma. J. (2009:32) *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. EDITUM

Mendoza, R. (2006) *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa.shtml>

Moon, J. (2004) *A Handbook of Reflective and Experimental Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer

Sandín, Ma. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España

Spandal, V. & Culham, R. (1994) *Analytic Model of Writing Assessment & Instruction*. Portland. Northwest Regional Educational Laboratory

Visa, M. (2015) *Aprendizaje y métodos de docencia avanzada*. España. ACCI (Asoc. Cultural y Científica Iberoameric.)

Zabalza, M. y Zabalza, Ma. (2011) *Profesores y profesión docente*. España. Narcea Ediciones

## **Chapter 4**

# **Exploración de la Identidad Profesional de Docentes de Inglés para Fomentar el Desarrollo de Comunidades de Práctica**

María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Esther Gómez Morales, Elizabeth Us Grajales  
Ana María Elisa Díaz de la Garza,

### **Resumen**

La identidad profesional del maestro se define a través de la percepción de sí mismo como docente de inglés, su sentido de la otredad y la interrelación con su comunidad de práctica. La identidad docente está constantemente evolucionando de manera dinámica, proyectándose hacia las relaciones con los demás y hacia la exploración de las identidades múltiples. Las teorías emergentes del yo dialógico confirman la posibilidad de implementar una identidad social, autocrítica y reflexiva, que fluctúa en un continuum de lo individual a las comunidades de práctica, tema fundamental de este capítulo (Akkerman/Meijer, 2011).

### **Introducción**

Hoy en día, el concepto de identidad describe no sólo la percepción e intuición de los propios docentes, sino también su desarrollo profesional dentro de su contexto específico y su posición ante la innovación en la calidad de la educación (Meijer/Verloop, 2004). De acuerdo a Lamote y Engels (2011), la identidad personal no puede ser separada de la identidad profesional; de forma que lo personal impacta necesariamente lo profesional o viceversa. La formación de la identidad incluye la historia personal, las interacciones sociales, y los factores psicológicos y culturales. La tensión entre la dimensión personal y la social constantemente se redefinen como un proceso continuo legitimado por su valor comunitario; dentro de esta investigación se manifiesta en el desarrollo de las comunidades de práctica. La influencia del contexto de las instituciones en donde laboran los docentes, la cultura

escolar, las prácticas comunes heredadas (De Ibarrola y Nicolín, 2012), así como el marco socio-político impactan la identidad profesional.

La noción de la identidad socialmente construida es significativa en el marco de los programas de la formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes quienes tienen que identificar las percepciones acerca de cómo son y cómo se posicionan y qué tipo de maestros aspiran ser.

Según las investigaciones recientes en el ámbito regional (Dettmer 2011, Us 2012) el aislamiento de los docentes de inglés en servicio en secundarias públicas es notorio. Es relevante retomar los conceptos de Alain Touraine, quien explica con toda claridad en sus diferentes obras (1997, 2000, 2009, 2011) el valor que tiene el sujeto en todos los acontecimientos y la conciencia de todos los seres humanos, tomando la responsabilidad de todos los sujetos y de todos los grupos de sujetos por sí mismos, de actuar con esta responsabilidad en todas sus acciones conjuntamente con los otros (2009: 146). Son los sujetos los transformadores de la sociedad, por lo tanto, esta concepción del sujeto se puede reflejar en el grupo de docentes, que a la vez son miembros muy específicos de un grupo social, con sus reglas, normas, sus actuaciones y comportamientos muy particulares.

También en los docentes en las escuelas públicas, y más aún en los docentes de inglés se puede observar esta manifestación claramente, muchas veces ellos laboran como único maestro en su asignatura, no cuentan con el apoyo de las autoridades educativas, directas o de nivel central, el intercambio con compañeros de inglés de otras escuelas secundarias es complicado o nulo. Rivas *et al.* (2005) hablan del aislamiento, “y no de individualidad porque pensamos que en definitiva ésta no es sino una consecuencia más del primero. Es decir, lo que el docente se encuentra en el ejercicio de su profesión es una situación parcelada y acotada, donde las responsabilidades de cada uno se dirimen en el interior de su propio coto privado” (Rivas *et al.*, 2005: 22).

Otro aspecto problemático es la poca atención o hasta la desatención de las autoridades de educación y especialmente en la asignatura de inglés. Existe una



falta de jefes de enseñanza, capacitados para un asesoramiento eficaz a los maestros de inglés (Dettmer, 2011: 193).

Se puede constatar además que la profesionalización de los maestros de inglés es en muchos casos inconclusa o no afín a su carrera docente, los mismos docentes, en muchas ocasiones solicitaron más cursos de actualización, capacitación, profesionalización, también del idioma meta. Esta situación fue durante varias décadas la normalidad, no había suficientes docentes de inglés adecuadamente preparados, por lo mismo entraron a esta profesión muchos profesores que no tenían una preparación afín, ya consiguieron sus horas base y laboran en algunos casos más de veinte años en el sistema (Dettmer, 2011: 201). Otros factores que influyen de manera sustancial en la formación de una identidad profesional son el contexto sociopolítico, el sistema educativo actual, la complejidad de las culturas institucionales y la resistencia al cambio. En el último factor, la resistencia al cambio se puede detectar diferentes razones como menciona Pons (2009):

*Cuando se presenta una propuesta exógena de cambio educativo (proveniente de estas instancias más amplias que conformen el sistema escolar), desde el interior de la escuela, con base en las características que asumen las interacciones que realizan cotidianamente sus actores, se ponen en juego diversos factores que incluyen tradiciones culturales y profesionales de los docentes, formas de ejercicio de poder, lógicas de organización escolar, entre otros, a partir de los cuales se realiza la integración sistémica, asumiendo diversas posiciones (resistencia, aceptación, apatía, etcétera (2009: 2).*

Más adelante cita a García (2008), refiriéndose a este análisis reflexivo y dialogado que los actores escolares si logran...

*superar las prácticas de control científico-burocráticas ... poniendo de manifiesto ... acciones conjuntas de emancipación y transformación... actitud y práctica reflexiva para trabajar con la raíz de los problemas y demostrar su deseo de actuar de otra manera con el propósito de cambiar determinados aspectos de la realidad (García, 2008: 11. Citado en: Pons, 2009: 19).*

Por último, consideramos que una posibilidad de enfrentar a esta problemática es generar comunidades de práctica que fomentan la colaboración y aprendizaje entre

los docentes, instituciones y los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

En todas las investigaciones cualitativas, más en los estudios de caso se tiene que observar los principios éticos correspondientes. “Los investigadores cualitativos son huéspedes de espacios privados, su comportamiento debe acomodarse a esta circunstancia y observar el código ético muy estrictamente” (Galeano, 2007: 81).

### **Motivación para Atenderlo:**

Los resultados de investigaciones previas a este proyecto mostraron la necesidad de llevar a cabo un estudio con más profundidad que revise varias aristas de los diferentes contextos en donde los docentes se desempeñan profesionalmente y conforman su identidad.

### **Beneficiarios:**

A la comunidad de práctica incluida en el proyecto y a su entorno: docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas. Las instituciones educativas participantes son:

Escuela Secundaria del Estado	Tuxtla Gtz., Chiapas
Escuela General Secundaria “Felipe Berriozal” Berriozal”	Berriozal, Chiapas
EST 53, San Fernando	San Fernando, Chiapas
EST 145, El Pozo	San Juan Cancúc, Chiapas
EST 77, San Juan Cancúc	San Juan Cancúc, Chiapas
ESTI 65, Tuxtla Gtz.	Tuxtla Gtz., Chiapas
EST 71, Tuxtla Gtz.	Tuxtla Gtz., Chiapas

### **Objetivo General:**

Explorar la identidad profesional de docentes de inglés en servicio en secundarias públicas en el estado de Chiapas para fomentar el desarrollo de comunidades de práctica.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar las escuelas y docentes participantes en el proyecto.
- Explorar los contextos en el cual se encuentran inmersos los docentes y las instituciones participantes.
- Describir la influencia de los contextos y de la formación profesional de los docentes en el desarrollo de la identidad docente.
- Detectar y analizar los factores que intervienen en la formación de la identidad profesional.
- Sensibilizar y fomentar en los participantes el desarrollo de comunidades de práctica que permitan al docente explorar su propia identidad, reflexionar, interactuar, y colaborar con otros colegas, para reconstruir su identidad y favorecer el desarrollo profesional continuo.
- Dar a conocer avances y resultados del proyecto en congresos y/o foros académicos a nivel nacional e internacional.
- Formación de recursos humanos: prestadores de servicio social y/o tesista.

### **METODOLOGÍA:**

La metodología a seguir en la realización de este estudio de caso es de corte cualitativo con enfoque descriptivo, analítico e interpretativo. De acuerdo con Stake (1994) “El propósito del estudio del caso no es representar el mundo, sino representar el caso (...), un caso no puede representar el mundo, pero si (...) un mundo en el cuál muchos casos se sienten reflejados” (245). En este contexto menciona Stake, que “un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los

anhelos de otras muchas voces silenciadas” (245). El proyecto se desarrolló en un ambiente híbrido, en diferentes etapas presenciales y virtuales (*blended learning*):

### **Etapas 1:**

Introducción e inducción a la dinámica que se empleó durante este proyecto. Se impartieron sesiones grupales presenciales de cómo utilizar el ambiente virtual. Durante esas sesiones se sensibilizarán (*awareness raising*) los participantes para fomentar el trabajo colaborativo durante el proyecto dentro de una comunidad de práctica a nivel estatal. En esta etapa se considera que se logra a corto plazo una sensibilización en todos los participantes a través del diagnóstico situacionales de su contexto laboral.

Los instrumentos a utilizar durante esta etapa inicial incluyen:

- Autobiografías profesionales (*teachers' autobiographies*) de los participantes.
- Grupos de discusión (*focus groups*).
- Reflexiones escritas.

De la misma manera el Cuerpo Académico se capacitó con un curso-taller sobre investigación cualitativa de un experto investigador en el área.

### **Etapas 2:**

Implementación del proyecto mediante sesiones presenciales y colaboración virtual, se realizaron diferentes actividades con el fin de construir una red de apoyo incluyendo a las instituciones participantes (comunidad de aprendizaje). Se organizó un foro presencial con todos los participantes y las respectivas instituciones (directivos) con la meta de dar a conocer un informe parcial sobre los avances logrados a mediano plazo.

Los instrumentos a utilizar durante esta etapa incluyen:

- Observaciones *in situ*
- Reflexiones escritas
- Foros virtuales
- Encuestas y cuestionarios

### **Etapa 3:**

Fortalecer la comunidad de aprendizaje a través de un diálogo reflexivo permanente, mediante un taller presencial. Elaborar un informe final de la investigación y aperturar este espacio a otros docentes e instituciones educativas mediante la divulgación de los resultados finales de la investigación en publicaciones en revistas arbitradas o indexadas, en congresos y foros con sus respectivas memorias en extenso y/o capítulo de libro.

Los instrumentos a utilizar durante esta etapa incluyen:

- Reflexión escrita
- Entrevista (a profundidad, abierta e individual)
- Taller presencial

### **Infraestructura con que Contamos:**

Se cuenta con 15 salones de clase para 25 estudiantes cada uno, un salón audiovisual para 40 personas, una sala de cómputo, una red inalámbrica y una biblioteca y el Centro de Auto-acceso y una cafetería que da servicio de lunes a sábado. Por lo tanto, se puede programar todas las sesiones presenciales en estos edificios.

### **Impacto del Proyecto en las Líneas de Investigación del CA:**

Se espera que el impacto en la línea de generación de aplicación del conocimiento “Desarrollo profesional continuo” sea directo y se puede fortalecer en forma colateral las otras dos líneas: “Inserción de los egresados de los PE de la Escuela de Lenguas en el mercado laboral” y “Evaluación y Desarrollo Curricular en la enseñanza de lenguas”. Además, los resultados serán socializados con otros Cuerpos Académicos. Seguramente contribuirá a la consolidación de nuestro CA.

## **Cadena de Valor:**

Durante el proceso de la investigación el docente reconoce su identidad profesional y la enriquece a través de las nuevas percepciones de una identidad más socializadora, que lo lleva a colaborar con sus colegas, con las autoridades educativas, con los padres de familia y con sus estudiantes, para lograr una comunidad de práctica de calidad y de impacto social positivo.

## **RESULTADOS QUE ESPERABAN TENER EN EL CUERPO ACADÉMICO**

### **Resultados correspondientes a su CA:**

- Dar a conocer avances y resultados de la investigación en foros y/o congresos nacionales e internacionales, que implica mayores gastos de transporte y alojamiento.
- Publicaciones en revistas arbitradas o indexadas, memorias en extenso y/o capítulo de libro
- Curso-taller de capacitación para el CA sobre investigación cualitativa y/o presentación de proyectos de investigación
- Foro con los participantes
- Formación de recursos humanos en investigación educativa: Prestador de Servicio Social y/o tesista.

### **RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS DEL EQUIPO DE TRABAJO:**

Los docentes del CA se comprometieron a llevar a término la investigación mediante:

- La asignación y cumplimiento de actividades específicas.

- Aplicación de instrumentos, análisis y presentación de resultados de la investigación.
- Garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

## RESULTADOS

Se formularon tres etapas de trabajo en este proyecto. En las primeras dos etapas se impartieron sesiones grupales presenciales de cómo utilizar el ambiente virtual. Durante esas sesiones nos enfocamos a sensibilizar a los docentes participantes para fomentar el trabajo colaborativo durante el proyecto dentro de una comunidad de práctica a nivel estatal a través del diagnóstico situacionales de su contexto laboral. Se iniciaron pláticas con los docentes involucrados en el proyecto, logrando reunirnos una vez cada quince días, viernes o sábados, dependiendo de los compromisos de ambos, docentes participantes e investigadores. Primero se platicó con ellos de manera informal, conociendo un poco más sobre su contexto y después se profundizó, haciéndoles preguntas más elaboradas; siguiendo los instrumentos que se diseñaron en el CA. Desafortunadamente la huelga que tuvieron estos docentes participantes y la falta de tiempo para reunirnos por la reposición de clases de ellos después de la huelga, impidieron darle un correcto seguimiento y el proyecto se detuvo un tiempo, el que aprovechamos para seguir con el diseño de instrumentos y nuestra participación en los talleres con expertos. Se visitaron 3 escuelas públicas, 1 en Tuxtla Gutiérrez, otra en San Fernando y otra en San Juan Cancuc. Una tesista participó en una escuela de San Fernando, colaborando con el mismo proyecto y realizando investigación basada en la misma temática

Los instrumentos que se utilizaron durante esta etapa inicial incluyen:

- Grupos de discusión (*focus groups*).
- Reflexiones escritas
- Cuestionarios sobre información laboral

Ya no llevaron a cabo las Autobiografías profesionales (*teachers' autobiographies*) y sólo se lograron 2 observaciones in situ de los participantes por falta de tiempo,

ya que la huelga de maestros proseguía, así que se decidió continuar con los datos que se tenían y aplicar otros instrumentos en las etapas siguientes.

Después de la aplicación de los instrumentos mencionados y con el problema de la huelga de maestros de escuelas públicas de nivel básico en huelga; se aprovechó el tiempo para llevar a cabo las sesiones del taller sobre investigación cualitativa. El primer taller fue en los primeros días de abril del presente año con la Dra. María de Ibarrola y Nicolín, investigadora de la UNAM reconocida en nuestro país, en el que se avanzó con el análisis de nuestros objetivos y la metodología a seguir durante el proyecto. El siguiente taller se llevó a cabo del 8 al 13 de abril del presente año, con el título: “La Investigación Cualitativa en la Exploración de la Identidad Profesional de Docentes de Inglés”, con el apoyo del instructor Dr. Lorin W. Anderson, de la Universidad de South Carolina. Se invitaron a todos los miembros oficiales del CA y a sus colaboradores, además de prestadores de servicio social y tesistas.

En este taller se avanzó con el diseño de otros instrumentos y considerando los datos que ya se habían recolectado. Casi al final del período del proyecto obtuvimos la asesoría de otras dos investigadoras de la Facultad de Humanidades, quienes nos apoyaron en el manejo e interpretación de datos para su análisis, la transcripción de las entrevistas y las categorías. Se realizarán diferentes actividades en las reuniones quincenales con el fin de construir una red de apoyo incluyendo a las instituciones participantes (comunidad de aprendizaje). Y más que desarrollar un foro presencial, estas discusiones quincenales sirvieron para la reflexión y recabar más información para el proyecto. Se tuvieron 2 entrevistas con directivos, pero nos pidieron que no se grabaran, y finalmente se dio a conocer un informe parcial sobre los avances logrados.

En la tercera y última etapa contemplada en este proyecto, las metas en general son 2: Ofrecer un taller de 30 horas a docentes participantes de las escuelas públicas de nivel secundaria y de dar a conocer los resultados y avances de esta investigación por distintos medios. Se apoyó el fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje a través de un diálogo reflexivo con ellos durante todas nuestras



reuniones y taller presencial (se anexan transcripciones de estos diálogos, ya que se está en proceso de análisis de las categorías encontradas). Los instrumentos que se utilizaron durante esta etapa fueron la reflexión escrita, a través de un cuestionario con una línea del tiempo, entre otras preguntas hechas durante la entrevista personal (se anexan formatos de entrevista y cuestionarios).

Se ofreció este espacio a otros docentes e instituciones educativas mediante la divulgación de los resultados finales de la investigación en publicaciones en revistas arbitradas o indexadas, en congresos y foros con sus respectivas memorias en extenso y/o capítulo de libro, tal y como se planteó en el registro de este proyecto.

Se participó en 3 eventos académicos importantes: El Foro de Investigación de la Facultad de Lenguas Tuxtla, dónde se mostraron los primeros avances y objetivos del proyecto; esto sucedió cuando nos encontrábamos en la fase de entrevistas y reuniones quincenales con maestros y se había planeado la visita de un experto de E.U.

El segundo evento fue durante el X Foro de Estudios en Lenguas Internacional 2014, organizado por la Universidad de Quintana Roo; y finalmente se participó en el IV Congreso Internacional de Educación Superior: La Formación por Competencias.

Finalmente se realizó un taller presencial en el que todos los miembros del CA. apoyaron. El título del taller es *“Classroom Management and Dynamics from a Humanistic Perspective”*, el cual tuvo los siguientes temas: Problemas de aprendizaje en el aula (Hiperactividad, violencia, pobreza, síndrome de Asperger, dislexia, acoso escolar), Actividades y dinámicas en las clases de secundaria, considerando el desarrollo psicológico y biológico en el adolescente y perspectivas de género (inteligencia emocional y competencia socioemocionales, inteligencia cultural), Exploración de la identidad docente (reflexión sobre su quehacer docente y su identidad, transformación de la identidad del docente de inglés. El taller se realizó con el apoyo de los miembros del CA y las autoridades de la Facultad de Lenguas, quienes nos permitieron sus instalaciones para el mismo. Las sesiones cubrieron un aproximado de 30 horas, además de 10 horas de estudio

independiente con lecturas y actividades a desarrollar en sus aulas. Al final del taller se trabajó con otros instrumentos para recolección de datos, especialmente enfocados en explorar la identidad de estos docentes, que además colaboraron con entusiasmo y compromiso; enriqueciendo fuertemente nuestras experiencias y que desean continuar con más proyectos con nosotras.

## **CONCLUSIONES**

La identidad es un proceso dinámico como algo relativo, como un núcleo plástico capaz de modificarse a lo largo de la vida y el desarrollo, lo que permitiría al ser humano tener la capacidad de comportarse de formas diferentes según el contexto en el que se encuentre el docente, capaz de intuir el contexto sociocultural en el que el individuo se encuentra inserto es fundamental y decisivo en la formación de su identidad. Sin embargo, no se trata del único factor que lo determina.

Este proceso en la investigación tuvo un impacto positivo en los miembros del CA., sobre todo en enriquecer nuestros conocimientos y experiencias al interactuar con docentes de otras instituciones de nivel básico; formando y fortaleciendo comunidades de práctica, apoyando al mismo tiempo a la línea de generación de aplicación del conocimiento “Desarrollo profesional continuo” , a la par de fortalecer en forma colateral las otras dos líneas: “Inserción de los egresados de los PE de la Escuela de Lenguas en el mercado laboral” y “Evaluación y Desarrollo Curricular en la enseñanza de lenguas”. Además, los resultados han sido socializados con otros Cuerpos Académicos en reuniones de grupos de investigación de enseñanza de lenguas, como la RECALE, y consideramos que probablemente contribuirá a la consolidación de nuestro CA en futuro cercano.

## REFERENCIAS

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). *A dialogical approach to conceptualizing teacher identity*. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Calderón, J. Identidades culturales y globalización. En Revista "Umbral" número 8 Abril 1998. Olmedo. España.

De Ibarrola Nicolín, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano*. *Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial), 16–28.

Dettmer, M. (2011). *Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas: Una mirada crítica*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tesis no publicada.

Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Madrid: Morata.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). *The development of student teachers' professional identity*. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. doi:10.1080/02619760903457735

Pons, L. (2009). *Federalización educativa y metodologías dialógicas participativas*. Conferencia Magistral del Foro Regional de Investigación Educativa del COMIE. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Rivas, J. I.; Sepulveda, M. P.; Rodrigo, P. (2005). *La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico*. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13(47). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>

Rodríguez Gutiérrez Armando (2009) Qué es la Identidad. En: Gestiopolis.  
Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/que-es-la-identidad/>

Stake, R. (1994). "*Case studie*". En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (236-247). Thousand Oaks, CA, Sage.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed.

Touraine, A. (2009). *La mirada social*. Barcelona: Paídos.

Touraine, A. (2011). *Después de la crisis*. Barcelona: Paídos Espasa Libros.

Us, E. (2012). *Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: Un Estudio de la política lingüística en la enseñanza del inglés*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tesis no publicada.

**ANEXO 1:** Instrumento para conocer la visión docente de los aspectos importantes de una clase de Inglés.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla**  
**CA: Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas**  
**Aspectos importantes a considerar en una clase de Lengua-Cultura**

Adaptado por: Beatriz Ibarrola, Gloria Corzo, Esther Gómez

**Favor de marcar las opciones que les parezcan más relevantes en su labor diaria.**

1. Presentación personal del docente:
  - a. Puntualidad 12
  - b. Limpieza 9
  - c. Propiedad 5
  - d. Otro:
  
2. Posición del docente:
  - a. Centro 5
  - b. Entre los estudiantes 10
  - c. Lateral 1
  - d. Fondo
  - e. Otro:
  
3. Sensibilidad del docente:
  - a. Tacto 6
  - b. Respeto a situaciones de otredad 1
  - c. Tolerancia
  - d. Flexibilidad 10
  - e. Otro:
  
4. Preparación de la clase:
  - a. Plan de actividades 12
  - b. Campos formativo, semántico y lingüístico 5
  - c. Objetivos lingüísticos
  - d. Otro:
  
5. El material del docente:
  - a. Apuntador (no señalar con el dedo)
  - b. Borrador (no borrar con la mano) 8

- c. Marcadores (visibles) 13
  - d. Cinta adhesiva (No cortar con la boca)
  - e. Otro:
6. El material del alumno (fotocopias)
- a. Suficiente para todos 10
  - b. Breve
  - c. Claro 1
  - d. Con ilustraciones 1
  - e. Otro:
7. Integración de puntos culturales relevantes al tema:
- a. Historia 7
  - b. Geografía 7
  - c. Literatura 1
  - d. Arte 7
  - e. Otro:
8. Uso del libro de texto:
- a. Pertinente 8
  - b. Motivante 4
  - c. Elemento sorpresa
  - d. Otro:
9. Instrucciones:
- a. En forma oral 12
  - b. En forma escrita 1
  - c. Traducción a lengua nativa 1
  - d. Confirmadas por los estudiantes
  - e. Otro:
10. Uso inteligente del pizarrón:
- a. Título y tema 8
  - b. Fecha y agenda
  - c. Espacio para conceptos nuevos 6
  - d. Instrucciones 6
  - e. Espacio para los estudiantes
  - f. Otro:
11. Uso de tecnología:
- a. Actividad planeada 11
  - b. Preciso
  - c. Congruencia
  - d. Actividades pre-, durante y posteriores 4
  - e. Otro:

12. Integración de actividades:
- a. Receptivas: auditiva y comprensión de lectura 8
  - b. Productivas: Redacción y conversación 11
  - c. Otro:
13. Interacción en la clase:
- a. Profesor/estudiante 10
  - b. Estudiante/profesor 9
  - c. Estudiante/estudiante 11
  - d. Todo el grupo
  - e. Otro:
14. Dinámicas de grupo:
- a. Individual 8
  - b. Pares 8
  - c. Equipos 10
  - d. Todos 7
  - e. Otro:
15. Un poco de gramática:
- a. Breve 7
  - b. En fórmula
  - c. Con ejemplos 10
  - d. Otro:
16. Control de grupo:
- a. Tono de voz 9
  - b. Dicción
  - c. Disciplina 10
  - d. Otro:
17. Corrección de errores:
- a. Retroalimentación oral 5
  - b. Retroalimentación escrita 5
  - c. Corrección colectiva 12
  - d. Otro:
18. Asignación de tareas:
- a. Breve 7
  - b. Clara 7
  - c. Vigilada 4
  - d. Corregida 5
  - e. Otro:

19. Evaluación final:
- a. Autoevaluación 10
  - b. Evaluación por los estudiantes 6
  - c. Co-evaluación 7
  - d. Otro:

20. Referencia (bibliografía):
- a. Actualizada 8
  - b. Factible 5
  - c. Completa 2
  - d. Por orden alfabético 3
  - e. Otro

Es una auto-evaluación en forma de una lista de cotejo (*checklist*) realizado por los docentes de inglés en activo y participantes en nuestro curso-taller de tres sábados. Fue aplicado el último día y lo aplicamos antes de iniciar las entrevistas individuales a profundidad y los talleres de micro-enseñanza. Se realizó en forma anónima y los participantes podían mencionar varios puntos en cada rubro.

Los resultados significan una referencia sobre su práctica docente y las percepciones de sí mismas y de su entorno escolar, es un primer acercamiento a la realidad de los docentes de inglés.

La mayoría de los docentes considera la puntualidad como un aspecto importante en su quehacer diario, más que la limpieza o la propiedad. También la mayoría de los docentes coinciden que su posición en el aula, está entre los estudiantes durante la impartición de la clase. Se observa que le dan mucha importancia a ser flexibles con sus estudiantes. Para la mayoría de los maestros tener un plan de actividades es un aspecto primordial.

En cuanto al material del alumno, la mitad de los maestros coinciden en que las fotocopias son un recurso muy utilizado, así como el uso de ilustraciones es un elemento relevante



para las clases de inglés. La integración de los aspectos culturales en las clases son importantes, solamente los aspectos sobre la literatura no son tomados con tanta frecuencia. La mayoría de los docentes considera que el uso del libro es pertinente y a la vez motivante para los estudiantes. Dar instrucciones de forma oral es lo más utilizado para los docentes, otros tipos de instrucciones no son tomados en cuenta, tampoco dar instrucciones en la lengua materna.

En cuanto al uso inteligente del pizarrón, algunos subrayan el espacio e introducción, pero, la mayoría subraya que es importante anotar siempre el título y el tema.

En cuanto al uso de la tecnología (audio, video etc.) la mayoría coincide que las actividades deben ser planeadas y se tiene que observar las actividades pre-, durante y posteriores. La integración de actividades, tanto productivas, como receptivas son igualmente importantes para un buen desarrollo de las clases de inglés.

La gran mayoría coincide en que la interacción de la clase debe ser entre todos los actores, tanto de estudiantes entre sí, como la interacción de profesor estudiante en ambas direcciones. Las dinámicas de grupo deben ser variadas, en equipo, entre pares, entre todos y también en forma individual.

En cuanto a la gramática, la mayoría coincide en que debe ser con ejemplos y breves. En la corrección de errores señalan en que debe ser de forma colectiva. En cuanto a la asignación de tareas, la mayoría coincide en que debe ser breve y clara. Y la mayoría señala que la evaluación debe ser también en forma de autoevaluación.

## Chapter 5

### **EFL TEACHERS' BELIEFS ABOUT ERROR CORRECTION**

Esther Gómez Morales, Elizabeth Us Grajales, Gloria del Carmen Corzo Arévalo,  
Williams Paul Us Grajales

#### **Abstract.**

This study attempts to further our understanding of teachers' beliefs about English as a Foreign Language through an exploratory-interpretive approach. The aim of the research is to understand why teachers choose to correct errors in certain ways. That is, comprehending teachers' decisions and actions based on the interpretation of their internal rationale. Data was gathered from five EFL teachers from different countries and backgrounds and their experience in teaching English varies from two to ten years. Data was collected through a semi-structured pre-focus group interview, a focus group interview and a semi-structured post-focus group interview. Analysis revealed that most of the teachers' beliefs come from the following issues: language learning experience, educational background, and experience in the field as EFL teachers and from religious issues.

**Key words:** beliefs, error-correction, EFL teachers, educational background, exploratory-interpretative approach

#### **RATIONALE OF THE STUDY**

The study conducted refers to the beliefs hold by five EFL teachers. The importance of the study lies, in our opinion, on the understanding of what sustains these teachers' decisions and actions in the language classroom, all of which has an impact upon their teacher identities. As Woods (1996:184) remarks "why, of all of the possible choices that could be made by the teachers, are some selected and others not?" Amongst the responses to this question teachers' underlying beliefs

seems to play a significant role in these decisions and practices. This study attempts to find out and understand through the use of two interviews to five teachers their beliefs about teaching EFL and explain how their beliefs shape the ways in which they conceptualize their practices in the language classroom. It was also important to find out where these teachers' beliefs come from.

## LITERATURE REVIEW

Singel (1985 in Pajares 1992:313) defines beliefs as “mental constructions of experience-often condensed and integrated into schemata or concepts” then in turn these beliefs will direct behaviour. Pajares (1992:313) comments that Harvey (1986) defines beliefs as “an individual’s representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior.” Moreover, Clark (1988 in Pajares 1992:314) says that beliefs “tend to be eclectic aggregations of cause-effect propositions from many sources, rules of thumb, generalizations drawn from personal experience, beliefs, values, biases, and prejudices”. What we conclude from these definitions is that teachers’ beliefs are principles gained through life about personal and professional knowledge which emerge in our minds as mental representations and direct our thoughts, decisions and behaviour in different teaching situations.

Johnson (1994:439) claims that studies done on teachers’ beliefs

*“share three basic assumptions. First, teachers’ beliefs influence both perception and judgement which, in turn, affects what teachers say and do in classrooms. Second, teachers’ beliefs play a critical role in how teachers learn to teach that is, how they interpret new information about learning and teaching and how that information is translated into classroom practices. And third understanding teachers’ beliefs is essential for improving teaching practices and professional teacher preparation programs.”*

Thus, we can assume then that an individual’s beliefs share a basic principle: they can only be interpreted or inferred through what someone says or does as beliefs

cannot be measured or observed. The nature of teachers' beliefs is based, in our opinion, on a core issue: teachers' beliefs are interconnected with other beliefs so they do not function in isolation (Pajares, 1992). Beliefs are influenced by other beliefs that teachers hold. Such beliefs could be the teachers' images about themselves as a person, as a professional or as a member of the school staff. Beliefs about what is expected from an EFL teacher, beliefs about politics, beliefs about religion, beliefs about the educational system in their country, beliefs about the socio-economic status of their country. All these various facets of teachers' social, cultural, economic and emotional life will finally influence their teachers' beliefs. Pajares (1992:317) explains "Early experiences strongly influence final judgments, which become theories (beliefs) highly resistant to change."

Beliefs play an extremely important role in the process of language teaching and learning which is reflected on teachers' everyday practice. Consequently, teachers need to be aware of their own beliefs and at the same time they should be able to understand them. One way to understand these beliefs is through personal reflection. Williams and Burden (1997:56) suggest that it is through this personal reflection that teacher recognize their "implicit educational theories and the way in which such theories influence their professional practice". These authors also explain that even the programme is molded by the beliefs which each teacher embraces.

An example of the importance of reflection could be envisaged in Kumaravadivelu's (1991) qualitative study regarding the relationship between teacher intension and students' interpretation in which he observed two ESL classrooms and audio-taped and transcribed the interaction between the teachers and the students. He identified ten different areas of misunderstanding. Teachers must become aware of the value of self-evaluating their teaching practices because these practices affect students' learning processes, perceptions and everything they do in the language classroom. Decisions and actions about teaching are deeply rooted by teachers' beliefs which

are “anchored in cultural, social, historical, and personal realms of meaning” Pratt (1992:203).

Teachers’ awareness on their own beliefs will direct them in their teaching practices taking into account students’ needs and expectations in learning. Through self-awareness teachers are better able to change their teaching to move towards much effective teaching practices.

## **METHOD**

This study follows the approach pursued by Borg (1998:11) which is exploratory-interpretive where “research is conceived as a task of interpreting human action by understanding why people behave in the way they do.” And “its aim is to generate rather than to verify theory”. It is exploratory-interpretive because the purpose is to explore and analyze the beliefs hold by the five EFL teachers.

### **• The Teachers**

In order to understand teachers’ beliefs, it is important to talk about their educational background as well as the context in which the school and teaching is located. The people in the study were five EFL teachers. Three of them are females and two males from different nationalities, heterogeneous backgrounds and different years of teaching experience.

The following table can help provide a general view of the five EFL teachers who participated in this study:

TEACHER	CITY/ COUNTRY	AGE	BA	TRAINING COURSES	YEARS OF EXPERIENCE
1	Macao, China	22	English Studies	None	5
2	Tainan City, China	28	English Studies	None	6
3	Jeddah, Saudi-Arabia	24	English	None	2
4	Taiwan	30	Mechanical Engineering	HESS	5
5	Campeche, Mexico	34	English Teaching	COTE	10

## GATHERING AND ANALYZING DATA

With the purpose of gathering the data for the study two semi-structured interviews and a focus group interview were conducted at different times. The two semi-structured interviews were done, one, before the focus group interview, and the other, after it. A video was used in order to elicit data from the five EFL teachers in the focus group interview.

- **Semi-structured Pre-Focus Group interview**

The purposes of this interview were firstly, to gather personal information about the teachers. Secondly, to explore three features of the teachers: their educational background, school information and teaching experience.

- **Focus Group**

In order for the focus group to take place, the teachers were offered a video as a stimulus and then they were encouraged to discuss it amongst themselves.

- **The Video**

The video shows an Italian teacher carrying out a lesson based on using a class reader. Among the topics covered in the video are: lesson planning, correcting mistakes, the use of L1 by the teacher and the students, and a native and non-native speaker teacher, among others.

- **Semi-Structured Post-Focus Group Interview**

One of the reasons of the post-focus group interview was to examine in depth some of the themes identified in the focus group.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

This section discusses and analyzes what teachers' beliefs in error correction are.

According to Donald (2004:1), this theme brings up two important issues. On the one hand, "one individual's reaction to a student's piece of writing or utterance" On the other hand, it brings "some disagreement among teachers about what, when and how to correct". We also need to take into consideration students' attitude to errors. While some are more concerned with accuracy, others are more worried about fluency whilst others are more anxious about losing face in front of their classmates. Donald also comments that a teachers' attitude to error correction could be

influenced by: “the fact that English is their second language and great emphasis was placed on correctness at their teaching training college”. This is also the case of these EFL teachers’ experience as language learners. Moreover, they were influenced by having native speaker teachers and their methodology as it will be appreciated in the case of teacher 4 and 5.

Edge (1989) and Gower et al. (1995) make a clear distinction between the terms mistakes and errors. Both of them define mistakes as *slips of the tongue or pen* which students are able to correct themselves. Errors, on the contrary, are the ones which students cannot correct themselves and learners might even believe what they are using is the correct form. For the purpose of this study, the terms mistake and error were used indistinctively.

### **Teacher 1**

The approach to error correction taken by this teacher comes from her experience as a language learner. She explained that teachers might have negative feelings about students’ mistakes consciously or unconsciously. Therefore, teachers should be sensible otherwise this dislike about students’ mistake could have some psychological effects on students’ performance. This is the reason, she promotes a friendly atmosphere. She commented:

*“... Teacher might not be happy or the teacher might punish them or be angry at them so ... they’re a little bit scared about the teacher’s ... reaction to mistakes, so instead of saying any answers they are not willing to volunteer to answer the questions because they think they might be wrong.”*

Sometimes paranoiacs are passed to learners to the extent they avoid participation either because they are afraid of the teachers’ attitude or afraid of being wrong. Her experience as a language learner led her to believe that she wanted to be a different kind of teacher:



*“... because when I was a student ... because of the teachers’ reaction they ... affected me ... not me maybe ... other students as well ... my friends ‘cause ... we might discuss after class the teacher is ... so very angry at us because we all pronounced wrong or we all made mistakes ... we will feel a bit frustrated to volunteer, to answer the questions ... so I thought when I become a teacher I don’t want my students to have the same response to my teaching”*

Therefore, in her classes she encourages students to participate by telling them that making mistakes are part of the learning process.

## **Teacher 2**

The teacher’s approach to error-correction will depend on the way the mistake is made. She recalled two different ways to deal with correcting mistakes. First, she will correct them immediately and in public when the learner has made the mistake in front of the class, especially if it is written on the board. Second, there are times when she corrects in private. She also uses some other techniques and she recalls the one used by the teacher in the video:

*“I would ask ... other students to point out the student’s mistakes just as the teacher in the video ... but most of the time I just correct the spelling or the grammar mistakes and then I think that’s it and if I see a lot of students making the same mistake I will tell them ...”*

Her approach to error-correction is similar to the one Gower et al. (1985) proposed, if errors are made by individual students then they should be corrected individually. But if the errors are made by most students, then it is much better to treat them by involving the whole class. Unfortunately, because of time constraints she is, most of the time, unable to correct students’ mistakes:

*“... so in 5 classes ... we have to finish so many things and we have to do exercises and include exams, quizzes, tests ... so and after the exam, after*

*the quiz we still have no time ... to tell the students the mistakes so in fact that's the main reason I mentioned we have no time to do that"*

It was possible to realize from the quotes above that the educational system may have influenced her in the decisions and actions she has to make and take in the FL classroom. Moreover, her religion has also inclined her to choose certain approach over others:

*"... I think my religion has also influenced me ... to be this kind of teacher a humanistic teacher ..."*

When asking to set an example how her religion has influenced her, she said:

*"... in many ways ... even if sometimes I get angry with my students ... I just want them to be better ... they are still young ... but in my teaching when they make ... a mistake ... they behave badly or in class they have too many mistakes in their exercise I think I should tell them but the most important thing ... in a nice way. I had good teachers and I had bad teachers who shouted when ... we made mistakes in spelling or something I know they didn't mean it or because ... they had problems but it does not feel right ..."*

It is amazing but not unexceptional how teachers' beliefs affect the way they approach teaching.

### **Teacher 3**

An important characteristic of this teacher is that he tries to be as polite as possible with his students when correcting errors. He first praises the student's performance and then gives the learner some feedback. He strongly believes in correcting errors because, according to him, this is one of the main jobs of the teacher. He recalled one of his teacher's approaches to error-correction:

*“I do believe in error correction that’s quite useful and one of the main jobs of the teacher ... I remember one of my teachers used to do that in school so I do that because I think it works. Also sometimes it depends on the situation, if the word was completely mispronounced or it was a complete mistake that can’t be ignored I just correct that at the time of the error ... but if it was a slight mistake ... slip of the tongue or something then ... I’ll tell them although you did very well but there are some mistakes in your pronunciation.”*

His beliefs about error-correction come from a model set by one of his teachers when he was a student. He found out that he could apply the same technique with his students and because it worked for him, he continued making use of this technique. He believes that teachers pass on their beliefs to students. Next, there is an interesting extract in which the teacher commented how much teachers’ beliefs influence students. This extract was in response of one of the quotations in the post focus group interview related to error-correction:

*“... sometimes the teachers give their students their beliefs ... I believe now that she [the teacher on the video] had the same experience when she was a student. I mean, sometimes it happens the same to me. My teachers at the university used some techniques to correct in class. I also use them.”*

#### **Teacher 4**

One of the things she does with her students is to work on an activity book in which there are writing activities. She corrects the writing activity twice. The first time she corrects students’ punctuation in their writings. Next, she asks the students to write it one more time and to hand it in for further correction on grammar and spelling. She mentioned that correcting mistakes all the time is not a good idea, but it also depends on the lesson. One of the ways she corrects mistakes is stated in the following quote:

*“... if that’s a mistake they make very often I will correct that every time they make this kind of mistake if that’s for a very small mistake like spelling I don’t think that’s a big problem ...”*

According to her, mistakes should be corrected all the time if students need to pass an examination otherwise they will keep making the same mistake and this will affect their performance. In contrast, when students are speaking, mistakes should be corrected if they are representative. When drawing out her beliefs about peer correction she commented that if students are able to make the correction there should not be any problem because sometimes students feel more confident asking one of their classmates than the teacher. Her experience as a language learner prompted in her by trying to follow an example set from one of her teachers in New Zealand:

*“... I had a teacher ... and before he corrected us he would ask ‘do you want me to correct every word or you want me to correct you when ... you make a big mistake’ and I said ... I want you to correct every word when I ... made a mistake ... at the beginning it was ... very annoying ... but after that when he corrected my mistake ... I wrote the mistake down so after a month or two later, I think I was getting used to that...”*

She also added that the teacher used to correct her mistakes when speaking and writing. In her experience as a teacher she has found out that even when she wanted to implement a different technique, in this case for error correction, she was unable to do it because of the constraints she had at the school where she worked:

*“... the teachers I used to have in New Zealand ... I think they give ... a lot of freedom to students but I think there is no chance to do that in my school because it’s ... different ... just like when the teacher corrected my mistakes if I wanted to do that ... at the school ... I just can’t because of the school policy.”*

It is interesting to notice the power the school where she worked has exerted in this teacher’s actions and decisions.

## **Teacher 5**

He prefers to set aside some special time for correcting mistakes in the class in which students could do some kind of peer correction while he monitors. He also thinks there are times when mistakes should be corrected at the moment of making them. He considers it is important to show students that teachers are qualified for correcting mistakes:

*“... and I also correct mistakes because if I don’t correct them the students can notice and maybe they can ask themselves if I’m right or not ... if I know the mistake or not.”*

*“... I was a student and sometimes my teachers ... didn’t know or notice our mistakes and as I told you the COTE course helped me a lot on how to correct mistakes or errors.”*

Beliefs in this teacher originated from his expectations and experience as a learner moreover the COTE course seems to have had a great influence on him as he actually uttered in the above quotations.

## **CONCLUSION**

The study aimed to further our knowledge on where EFL teachers’ beliefs come from and to what extent these beliefs influenced the teachers’ decisions and practices in the FL classroom. We consider that the most central knowledge gained through this study should serve to positive changes on teacher education programmes and for those working with pre-service EFL teachers.

The findings of this study revealed that teachers’ beliefs come from different sources: experience as language learners, experience as EFL teachers, teachers’ educational background, school policies, the educational system in each country,

and, even from religious matters. All those elements shape teachers' beliefs and produce actions and decisions in the EFL classroom. Therefore, the question remains: How could we explore our own beliefs to become more aware of the influence, which they have in our EFL classroom and on each individual's teacher identity?

## REFERENCES

- Borg, S. (1998) Teacher's Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A qualitative Study. *TESOL Quarterly* 32(1): 9-38.
- Donald, R. (2004) Error Correction 1  
[http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/error\\_correct.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/error_correct.shtml) 28/08/04
- Edge, J. (1989) Mistakes and Correction. England: Longman.
- Gower R. et.al (1995) Teaching Practice Handbook. Oxford: Macmillan.  
Heinemann.
- Johnson, K.E. (1994) The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teacher & Teacher Education* 10(4): 439-452.
- Kumaravadivelu, B. (1991) Language-Learning Tasks: Teachers Intentions and Learners Interpretation. *ELT Journal* 45(2): 98-107.
- Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing
- Pratt, D.D. (1992) Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly* 42: 203-220.
- Ward, D. (2004) Teaching English as a Foreign Language.  
<http://www.intesol.org/ward.html> 10/09/2004
- Williams, M. and B. Burden (1997) Psychology for Foreign Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## CHAPTER 6

### Professional Identity Negotiations: Making Sense of a First Teaching Experience

Alys del Refugio Avalos-Rivera

#### Abstract

Recent studies have tried to holistically represent how teachers develop a sense of professional identity; however, only a few of these studies have focused on Latin American English teachers. In this chapter, I analyze the personal account of a Mexican EFL teacher in the South of Mexico to illuminate our understanding of how teachers may discursively construct their professional identities by using memories of their early career. From a methodological point of view, the narrative analysis presented in this chapter may be of interest for those searching for alternatives to content analysis. Also, the findings have implications that are relevant for teacher educators, curriculum developers, and policy makers in the context of the current Mexican Educational Reform (*Reforma Educativa*).

**Key words:** professional identity, narrative analysis, negotiations, second language teachers.

#### Introduction

In today's postmodern world of ambiguity, relativity, and fragmentation, scholars have increasingly turned towards a definition of identity as fluid and socially constructed (Benwell & Stokoe, 2006; Bucholtz, 2003; Taylor, 1989). This construction is mediated by discursive practices that play a central part in assigning positions and intentions to human actions (Weedon, 1987/1997). Understandably, the prominent role assigned to language in identity studies has attracted the attention of applied linguists in recent decades (Block, 2007; Norton, 2000). Although initially focused on the complex dynamic of identity as it influences acquisition beyond classroom walls, this still vibrant strand of research has developed over the years to



include instructed acquisition. As such, identity studies have equally focused on learners and teachers. In this context, the study of second language (L2) teachers' identities and how they impact teaching and learning has become a topic of great interest.

In this study, I adopt a view of identity as the fluid result of constant negotiations between individuals and their sociocultural landscape. I am interested in observing how second language teachers engage in these negotiations through time. Although the topic has already been addressed to a certain extent, there are few studies focusing on Latin American teachers and how they negotiate their identities in the workplace (Ban, 2006; Petró, 2003; Sayer, 2012; Trejo-Guzmán & Mora-Vázquez, 2014). As these studies have all been qualitative, they present concrete examples that show the reality of a group of teachers within a very specific context. More studies need to be conducted to understand how other groups with different characteristics face the challenge of becoming English teachers.

In this chapter, I focus on analyzing how an experienced EFL teacher in the South of Mexico portrays her initiation into the teaching profession in the context of an interview. I use narrative discourse analysis to illuminate how a teacher can use the memories of her first teaching experiences to make sense of her reality, support her personal teaching theories, and claim identity in the here and now of a conversation.

## **METHOD**

In this chapter, I present results taken from a broader study on the professional identity negotiations of five English teachers in South and Central Mexico. I collected teachers' narratives about their professional lives using written autobiographies, interviews, and a year-long teacher journal. To interpret these data, I used a hybrid narrative approach that combined thematic (Clandinin and Connelly, 2000; Freeman, 2006) and narrative discourse analysis (Gee, 2008). Within this perspective, I understand narrative as the account of an event real or imaginary that

entails collaborative efforts from tellers and audience. Therefore, I do not regard the data derived from interviews and artifacts as factual evidence. I see narratives as textual creations in which tellers attempt to make sense of their experience. My interest was focused on observing how teachers negotiated their identities as they engaged in narrating their professional lives.

The present chapter displays an early episode in the professional life of Sofia (pseudonym), a young university-based English instructor and teacher educator who lives in a city in the South East of Mexico. The episode provides details of how Sofia remembered her first teaching experience and what role she assigned to this episode in the negotiation of her professional identity as a practical English teacher.

## **THE TRANSCRIPTION**

The interview data displayed in this chapter was transcribed following the principles outlined by Gee who analyzes speech by identifying what he calls *lines* and *stanzas*. The former are small stretches of speech that are delimited by intonation contours and pauses. Within these limits, a line contains simple sequences of given and new information (Gee, 2008). Stanzas are sets of lines unified by topic and syntax. Each stanza features the speakers' view about a specific issue (e.g. a character in a story, an event, or a claim in an argument). In the present study, I have adopted this unit system to analyze teachers' speech in interviews. For this reason, the interview is divided into intonation units following Chafe (1994) and those stretches of elicited responses that contain narratives are divided into stanzas as suggested by Gee. More specific transcriptions conventions can be found in the Appendix. My contributions to the conversation during the interview are also included.

## **THE PARTICIPANT**

Born in 1985, Sofia grew up in a working-class family as the eldest of three daughters. When Sofia was four, her parents decided to migrate to the United States

in search of better employment opportunities. Therefore, like many other Mexican children, Sofia grew up within the complex context of undocumented immigration and bilingualism. Although she remembered with fondness her experiences at elementary and middle school in the US, these memories were mixed with episodes of segregation among peers and continuous pressure because of her immigration status. A constant fear of being deported impacted her life in different ways and eventually influenced her family's decision to return to Mexico when Sofia graduated from middle school at age fourteen. Unexpectedly for Sofia, this move did not run smoothly when she finally found herself back in Mexico. She was required to retake the last year of middle school, her GPA dropped, and a slight accentedness in her Spanish made her stand out in an uncomfortable way. Moreover, she could not help comparing the Mexican and American educational systems, feeling frustrated with the limited resources in her new school.

In spite of these challenges, Sofia, like many other transnational children who return to Mexico, eventually adapted to her new life. When she graduated from high school, Sofia decided to work for a bachelor degree in English to become a teacher. She thus entered a program in which the target language was used as the means of instruction in most classes. In this new setting, Sofia's bilingual abilities became an asset that placed her at the top of her class. Her first two years in the program were described by her as a pleasant experience that made her feel confident with her decision. Nevertheless, her transition from being a student to becoming a teacher would be less straightforward.

## **THE CONTEXT**

The economic and social conditions in Mexico allow for a premature insertion of uncertified English student-teachers in the workforce. This was the experience of the participant in this study who sought and found a teaching position while she was still working for her undergraduate degree in English Teaching and Translation.

In her junior year, before the beginning of her practicum, Sofia took a part-time position at a small private elementary school. Alone, with a group of children of various ages, and without any mentoring, Sofia had to discover on her own the basis of classroom management and instructional task development. In such a situation and regardless of how confident she felt with English, due to her transnational experience, Sofia experienced some momentary doubts about her career choices. In spite of these doubts, she learned from her everyday trial-and-error experience and managed to survive her first academic year. In the presentation of findings, I will provide narrative evidence of how Sofia represents this episode of her professional life-history.

### **Findings: How Sofia Made Sense of her First Teaching Experience**

Sofia tells her story of her premature experience in an episode that does not strictly follow the format of a classic narrative. Instead of listing a substantial succession of actions, Sofia presents a few narrative clauses enriched with evaluative comments. These comments function as arguments that show that something needed to change in the novice teacher in order to enable her to transform into an effective educator.

---

**Excerpt 1.** Sofia's first teaching experience during her junior year at college.

---

- |  |   |
|--|---|
| 1. Interviewer: And during those four years, | 10. SOFÍA: Yeah, I did.                       |
| 2. that you were in college,                 | 11. Interviewer: What led you to that crisis? |
| 3. was there any moment of crisis,           |   |
| 4. in which you said,                        |   |
| 5. <O\h,                                     | Stanza 1                                      |
| 6. I don't think,                            | 12. SOFÍA: It wasn't at the beginning,        |
| 7. this is what I want=d                     | 13. it was,                                   |
| 8. probably I should change>                 | 14. during practicum,                         |
| 9. Did you ever have such a crisis?          |   |
|  | Stanza 2                                      |

15. U=h,  
16. because I knew what I wanted,  
17. and,  
18. I went for it,  
19. I started and everything,  
20. but,

Stanza 3

21. When we got to fifth semester,  
22. precisely,  
23. when I started working,  
24. and then I think,  
25. we had practicum in seventh  
semester,  
26. I believe.

Stanza 4

27. (H)  
28. The problem was that I=,  
29. I discovered,  
30. that,  
31. theory is not practice,  
32. <@ Right? @>

33. Interviewer: @@@

Stanza 5

34. SOFÍA: So I was like,  
35. <Q Ok,  
36. this is a bit harder than I thou/ght Q>,

Stanza 6

37. And you need to have a lot of  
patience,

38. and I was younge\r,  
39. and I was not very patient,  
40. and I was not,

Stanza 6

41. I'm not saying that I am mature,  
42. or anything,  
43. but I was,  
44. not very **mature**,  
45. then,  
46. I'm certain,  
47. so,

Stanza 7

48. I thought,  
49. <Q what am I going to do/?  
50. @@@@,  
51. I don't have the patience or,  
52. not so much,  
53. right? Q>,

Stanza 8

54. But,  
55. what happened,  
56. was that I said,  
57. <Q Well, I'm already here,  
58. I'm already,  
59. halfway through this,  
60. this is what I wanted,

Stanza 9

61. So,  
62. either I= drop ou/t,  
63. or I follow what I want,

64. and just,

65. I'm gonna have to change,

66. certain things about **me**,

67. in order to be able to do this Q>,

Stanza 10

68. So I decided to,

69. change certain things about **me**,

70. in my attitude,

71. and the way I am,

72. and my habits,

Stanza 11

73. So=,

74. I changed these aspects,

75. of my life in order to,

76. be a little bit more patient,

77. to learn to help people,

78. follow their own step,

Stanza 12

79. Because they all,\

80. each student has their own,

81. their own step ((pace)),

82. their own way of,

83. thinking,

84. and doing things,

85. so I just had to do that,

Stanza 13

86. But it took me a while,

87. it didn't happened over night,

88. and still,

89. hasn't finished,

90. right?

91. It's probably something that,

92. will continue to develop.

This story was told as part of the first interview. I asked Sofia if she had reached a moment of crisis during her pre-service years that made her question her career choice. For that reason, Sofia, as the teller of this story, uses the first three stanzas to fit her storytelling into that frame. Once that mission is accomplished, Sofia introduces an idea that seems to summarize the main point of the episode in one phrase: "theory is not practice" (Line 31). In spite of what this provocative assumption may suggest, the story that follows does not contradict any specific theoretical principle. What it actually does is refer to how a student-teacher discovered a few theoretical principles through practice.

Building on the opposition between theory and practice, Sofia introduces an evaluative comment of the whole experience by saying: "it was harder than I thought"

(Line 36). Right after this statement, the teller steps out of the story-world and explains the situation. In this way, Sofia argues that her initial shock was due to her youthful lack of patience (Lines 37-47). This argument is followed by a second narrative passage in which the main character sustains an internal dialogue (Lines 54-67). Sofia places herself debating whether she should drop out or continue with the program regardless of the difficulties she had encountered:

Stanza 8

54. But,

55. what happened,

56. was that I said,

57. <Q Well, I'm already here,

58. I'm already,

59. halfway through this,

60. this is what I wanted,

67. in order to be able to do this Q>,

Stanza 10

68. So I decided to,

69. change certain things about **me**,

70. in my attitude,

71. and the way I am,

72. and my habits,

Stanza 9

61. So,

62. either I= drop ou/t,

63. or I follow what I want,

64. and just,

65. I'm gonna have to change,

66. certain things about **me**,

Stanza 11

73. So=,

74. I changed\_these aspects,

75. of my life in order to,

76. be a little bit more patient,

77. to learn to help people,

78. follow their on step,

In this way, the story presents the main character solving her problems out of sheer determination after she assessed her situation. The solution to her dilemma is announced on Line 73 with an elongated so that dramatically introduces Sofia's conclusion. The problem, as Sofia assesses it in this story, was not in her circumstances but was within her attitude and her lack of awareness of learners' individual differences (Lines 73-78). She closes this episode by arguing that the

referred changes were more easily said than done: “But it took me a while, it didn’t happen overnight, and still, hasn’t finished”. The last two lines seek for the listener’s approval and close the story with a statement regarding teachers’ learning as a life-long endeavor: “It’s probably something that will continue to develop.”

As I mentioned before, the expression “theory is not practice” seemingly suggests that Sofia’s previous knowledge of teaching fell short to help her when facing real students. However, this idea was revised later on, when I asked for more details of this experience:

---

**Excerpt 2.** Sofia provides more details about her first month at her first teaching job.

---

- |   |  |
|---|--|
| 1. AR: And,   | Stanza 1   |
| 2. can you tell me,   | 16. SOFÍA: Well,   |
| 3. a little bit more,   | 17. the thing was,   |
| 4. or more specific details of,                               | 18. the thing is,  |
| 5. the story of your first class,                             | 19. that my first job,   |
| 6. during your practicum?                                     | 20. <b>was</b> my practicum,   |
| 7. SOFÍA: During my practicum?                                | Stanza 2   |
| 8. AR: Yeah, what was...                                      | 21. Because professor Rodríguez<br>((pseudonym)),  |
| 9. SOFÍA: [Or when I started]<br>working?                     | 22. was my teacher,<br>23. and she . . .<br>24. I asked for permission,<br>25. Since I was already working in a<br>school, |
| 10. AR: No,   | 26. I asked for permission,  |
| 11. your practicum,   | 27. if that could be my practicum,   |
| 12. what was so frustrating about it?,                        | 28. environment,   |
| 13. that made you think,                                      | 29. and she said yes,  |
| 14. <Q Oh this is <CRK not CRK>,<br>15. what I have to do Q>. | Stanza 3   |



30. So,  
31. I remember that  
32. . . . I don't remember my first,  
33. first **class**,

Stanza 4

34. But what I **do** remember,  
35. of my first month,  
36. there,  
37. was that is was just,

Stanza 5

38. They were children,  
39. primary children,  
40. and,  
41. they were between the ages of five,  
42. and seven,  
43. and they were mixed levels,  
44. no,  
45. between the ages of five and eight,  
46. and they were mixed level students,

Stanza 6

47. And it was just,  
48. I didn't know what to do,  
49. I didn't know,  
50. **how** to maintain discipline in the  
classroom,  
51. I didn't know,  
52. how to help the children,  
53. pay attention,  
54. so=

Stanza 7

55. I really didn't know,  
56. how to handle the situation,  
57. because they were little,

Stanza 8

58. They were little children,  
59. so,  
60. of course,  
61. they need different activities,  
62. every five minutes,  
63. and of course,  
64. they are going to be hyperactive,  
65. but I didn't know that,

Stanza 9

66. So=,  
67. I wanted to **teach**,  
68. like I would **teach**,  
69. older students,  
70. right?

Stanza 10

71. Oh,  
72. on the board,  
73. and look at these examples and,  
74. no,  
75. that's not how((dismissive tone)),  
76. the children will learn @@@

77. AR: @@@

Stanza 11

78. SOFÍA: So,  
79. of course,

80. that didn't work,

Listeners' contribution

81. AR: Nobody told you.

82. SOFÍA: Yeah, nobody told me,

83. no,

84. no no no,

Stanza 12

85. So,

86. that was,

87. I remember that,

88. that was very bad,

Stanza 13

89. Bu=t,

90. I started asking for advice,

91. started looking in books,

92. I started looking on the internet,

93. and it really helped,

Stanza 14

94. And I started finding games,

95. and different activities,

96. that they can do\,

97. coloring, etc.,

98. and songs,

99. especially songs,

100. children love songs,

122. the same lesson but

123. with one activity,

124. then another activity,

125. then another activity.

101. and they learn,

102. **really** well with songs,

Stanza 15

103. And what I noticed,

104. was that,

105. for example,

106. we had ((a)) methodology  
((course)),

107. and what I noticed was that,

108. children,

109. it has to be very meaningful but,

110. there has to be repetition,

111. they have to repeat things,

112. because they forget them,

113. they forget them, ((moving her hand  
upwards and letting it drop on the  
table))

Stanza 16

114. So,

115. I tried not to do things like,

116. repeat,

117. repeat words,

118. no **but**,

119. repeat the songs,

120. or repeat the lessons,

Stanza 17

121. Or do,

126. but the same lesson,

Stanza 18

127. Not repeat exactly like

- 128. < Q ok,
- 129. apple,
- 130. apple Q> ((Faking a monotonous tone of voice)),
- 131. not like that but,
- 132. but,
- 133. you **do** have to repeat,
- 134. repeat things,

Stanza 19

- 135. <WH yeah WH>,
- 136. but I remember that frustration

In her extended version, Sofia explained that she started working before she began her practicum. This detail means that, considering the plan of study that Sofia followed, the theoretical knowledge she had at the time was as limited as her experience was. This background information explains why Sofia felt challenged during her first month of teaching. Once this information is clarified, Sofia presents her story in three main topical passages<sup>1</sup> listed in Table 1.

In the introduction (12.1), we are told that, before the young Sofia could realize the seriousness of her situation, she was given the responsibility of dealing with a multilevel class of children of diverse ages. This type of class could have represented a challenge for an experienced teacher, let alone for a novice without proper training. As a second topical passage (12.2) in the narrative, Sofia describes her problem, which was basically her lack of teaching knowledge at the time. This limitation leads to the crisis (12.3), where Sofia makes her first attempts to teach using explanations and examples that would have been more appropriate for an adult audience. Only after this approach failed, the story moves into the solution (12.4). In this passage, Sofia asks for help and searches for materials and activities that could address her young learners' needs. Finally, Sofia gives closure to her narrative (12.5) by showing what she learned from this experience.

---

<sup>1</sup> In this study, topical passages are those subsections within an episode that may extend for one or more stanzas and focus on a specific topic or fulfill a specific rhetorical purpose.

Topical Passages: Summary of the Content	Linguistic Details
12.1. Introduction: Description of the class	38. They were children, 46. and they were mixed level students,
12.2. Presentation of the problem: Sofia's lack of teaching practical knowledge at the beginning	48. I didn't know what to do, 61. They needed different activities, 65. but I didn't know that,
12.3. Crisis: Sofia's first attempts to teach	67. I wanted to teach 68. Like I would teach 69. older students, 72. on the board, 73. and look at these examples and 75. that's not how ((dismissive tone)) 76. the children would learn @@@
12.4. Solution: Sofia's asks for help and finds resources	90. I started looking for advice, 92. I started looking on the internet, 94. And I started finding games 95. And different activities.
12.5. Conclusion: What Sofia learned from her trial-and-error experience	106. and what I noticed was that, 108. children, 109. it has to be very meaningful but, 110. there has to be repetition, 119. repeat the songs, 120. or repeat the lesson,

Table 1. Topical Passages in Sofia's First Teaching Experience Story

This trial and error experience may suggest that the school that had hired Sofia did not provide much guidance or teaching resources to help the novice teacher face the challenges of her first teaching experience. In spite of these circumstances, in her story, Sofia positions herself as an independent trouble shooter who looked for solutions and constructed her own practical theory about the importance of rote learning during the first stages of young learners' L2 acquisition. Since this is just a memory, we cannot conclude that this is exactly the way she faced the situation and that she truly learned a lesson about the role of repetition through this experience. However, the narrative evidence shows that she made sense of this event in her life as a difficult but important learning experience. Moreover, she seemed to support her idea about rote learning on this instance of her experience. Furthermore, Sofia's methodology and practicum courses were not given such an important role in this story. Only Lines 21-29 and 106 (in Excerpt 2) vaguely referred to those courses. In contrast,

Sofia's memory of how she first solved her problems with a real class occupies most of the narrative material in this episode.

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

The narratives of first teaching experiences may globally appear as accounts of either good or bad experiences (being ready as opposed to not being ready to teach). However, when analyzed in detail, a richer picture of teachers' identity performance in the tellers' discourse comes to the fore. For instance, Sofia's story underscores the limitations of theoretical knowledge and the informal conditions in which private schools in Sofia's city hire novice teachers. In this unfavorable context, Sofia landed a job before even beginning her practicum. In spite of her inexperience back then, she was thrown into a multi-level class without guidance or supervision. In this unsupportive setting, the story begins by presenting Sofia as ignorant of the most basic teaching principles (as we see in Excerpts 1 and 2). Nevertheless, the narrative ultimately serves Sofia's need to perform the identity of an independent problem solver that faces a process of trial and error and eventually arrives to conform her own teaching theory. This performance is consistent with Sofia's view of herself as a practical person that favors a hands-on kind of learning. This theme was a constant in other passages from Sofia's interviews.

Although we can question the accuracy of Sofia's memory, the narrative evidence shows that she made sense of the events by positioning herself within the dichotomy of theory vs. practice. Therefore, through this narrative of her experience, the reader is given an explanation of why Sofia interprets herself as a practical teacher.

Naturally, teachers prominently relate their professional identities to their engagement with teaching. For instance, Sofia made sense of her overcoming the initial phase of her teaching career by being able to find solutions to deal with young learners (Excerpt 2). It seemed that her learning to teach—and become a teacher—were associated in her memories with the emergence of her own practical theories

about teaching. In her case, this learning process was embedded in the unscaffolded circumstances in which she began to teach. These circumstances were enabled by the shortage of L2 teachers in Mexico (Sayer, 2015) and the socioeconomic conditions that have led to the proliferation of small and under-staffed private schools. In spite of the struggles evident in the participant's narrative, Sofia was relatively lucky to receive at least some support from her teaching program in the form of a practicum after the experience narrated in this chapter. Other instructors across Mexico are not so fortunate.

The role of mentoring to assist teachers' knowledge development has been extensively studied in developed countries (Johnson, 2009; Johnson & Golombek, 2010). However, the phenomenon still requires attention in developing countries. Moreover, in Mexico, the problem of novice English teachers entering the profession without appropriate mentoring is very likely to grow exponentially in the near future. The inclusion of English in public schools (*Secretaría de Educación Pública, 2011*) from preschool to secondary level will require the training of an estimated total of 98,000 new English teachers by 2018 (Ramírez-Romero, Sayer, & Pamplón-Irigoyen, 2014). This demand will very likely increase the transition of some generalists into English teaching positions. How this transition will be carried out and how the impact it will have upon teachers' professional development in the workplace is yet to be seen. The present study thus contributes to setting the spotlight on the problem. As a result, studying unassisted teachers' careers and any remedial teacher development programs that may emerge in the future should be considered a priority in the Mexican context.

## REFERENCES

- Benson, P. (2005). (Auto) biography and learner diversity. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: difference and diversity in language learning* (pp. 4-21). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh, Scotland:Edinburgh University Press.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. New York, NY:Continuum.
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7, 398-416. doi:10.1111/1467-9481.00232
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, IL:University of Chicago Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Du Bois, J. W., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S., & Paolino, D. (1993). Outline of discourse transcription. In J. A. Edwards & M. D. Lampert (Eds.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 45-89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freeman, M. (2006). Life 'on holiday'? In defense of big stories. *Narrative Inquiry*, 16(1), 131-138. doi: 10.1075/ni.16.1.17fre
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York, NY:Routledge.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY:Taylor & Francis.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2010). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York, NY:Taylor & Francis.
- Petron, M. A. (2003). *I'm bien pocha: Transnational teachers of English in Mexico*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses. (Order No. 305297666)



- Ramírez-Romero, J. L., Sayer, P., & Pamplón-Irigoyen, E. N. (2014). English language teaching in public primary schools in Mexico: the practices and challenges of implementing a national language education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27, 1020-1043. doi:10.1080/09518398.2014.924638
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. New York, NY:Routledge.
- Sayer, P. (2015). "More & earlier": Neoliberalism and primary English education in Mexican public schools. *L2 Journal*, 7(3), 40-56.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa nacional de inglés en educación básica: Dirección General de Desarrollo Curricular. Retrieved from: <http://www.controlescolar.sep.gob.mx>.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. New York, NY:Harvard University Press.
- Trejo-Guzmán, N. P., & Mora-Vázquez, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa: Una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1245-1266. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016011>
- Weedon, C. (1987/1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, England: Blackwell.

## Appendix. Transcription Conventions

(Adaptation of Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming, & Paolino 1993)

---

Symbol	Description
Capital Letter	Restart (Start of a new unit, or restart after false start)
--	Truncated intonation unit
[ ]	Speech Overlap
,	Intonation contours that conveys continuity
.	Intonation contour that is understood as final
<b>Terminal Pitch</b>	
\	Terminal pitch movement is falling
/	Rising terminal pitch
=	Indicates that the <b>preceding</b> segment is lengthened
<b>Pauses</b>	
..	A short pause (about 0.2 seconds or less)
...	A medium length pause (between 0.3 and 0.6 seconds):
... (.7)	A long pause or .7 second or longer.
<b>Voice Quality</b>	
<W W>	Widened pitch range (high involvement or surprise)
<MRC MRC>	Marcato speech
<WH WH>	Whispered utterance
<CRK CRK>	Creaky voice or glotalization of the enclosed word
<b>Vocal Noises</b>	
(COUGH)	Single parenthesis are used to indicate nonverbal noises
(THROAT)	Clearing throat
(TSK)	Click of the tongue
(H)	Inhalation (As a signal one is about to take a turn at speaking,
(Hx)	Exhalation
	Other vocal noises: (SWALLOW), (SNIFF), (YAWN).
@	Laughter
<@ @>	Laughing quality over a stretch of speaking
<Q Q>	Quotation quality
<b>Others</b>	
( / )	Phonetic or phonemic transcription
(( ))	Transcriber's comment (use all capitals inside this double parenthesis)
<b>X</b>	Indecipherable speech
<X X>	Portions of text that are not clearly audible to the transcriber
x-	Truncated Word
<L2 word L2>	Code Switching
Words in <b>bold</b> prints	Stressed Word

---

## Chapter 7

# INCIDENTES CRÍTICOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE INGLÉS A NIVEL UNIVERSITARIO

Iraís Ramírez Balderas

### Resumen

La interpretación de un fenómeno puede llevar a su explicación y comprensión como un primer paso hacia la creación de hipótesis y modelos. La interpretación de la esencia de un incidente crítico en la enseñanza puede tener implicaciones para la capacitación, desarrollo y crecimiento docente.

Este estudio se realizó con una muestra de narrativas introspectivas de doce docentes que laboran en programas en lenguas en diversas instituciones públicas de educación superior en México. Se hablará de los procesos de selección de las preguntas de investigación, así como del método de investigación el cual se planteó a posteriori, es decir, a partir de los datos obtenidos en las narrativas. Las preguntas a contestar durante este estudio fueron ¿Cómo identifican los docentes de lenguas a los momentos críticos? ¿Qué causa un incidente crítico? ¿A qué recurren los docentes cuando se enfrentan a un incidente crítico? ¿Cómo lo solucionaron? ¿Qué resultados obtuvieron? y ¿Cómo pueden éstos contribuir al desarrollo profesional del docente?

Las narrativas mostraron un proceso de reflexión inmerso en emociones negativas. Al parecer, los momentos significativos desencadenan o alimentan el proceso de crecimiento docente. Este proceso implica aprendizaje. Gracias a los avances de la neurología sabemos que la emoción y la cognición actúan juntos en el cerebro para originar el conocimiento. En las narrativas incluidas en este estudio parece que la emoción, más que la cognición, caracteriza al incidente crítico. Las respuestas halladas a las preguntas de esta investigación nos llevan a reflexionar sobre la inducción de momentos significativos durante la formación de docentes con el fin de alentar su crecimiento.

## **Introducción.**

En este trabajo se empleó el enfoque fenomenológico para analizar los incidentes críticos descritos en las narrativas de doce docentes de inglés a nivel superior. El desarrollo profesional docente no termina cuando el docente acaba sus estudios formales ni es necesariamente el resultado de estudios de posgrado. Si bien es deseable que los docentes continúen sus estudios, existen alternativas que disparan el aprendizaje en los docentes, a saber, los incidentes críticos que un docente puede enfrentar a lo largo de su vida profesional.

El incidente crítico se define según Everly y Mitchell (1999) citado en Monereo (2010) como “un suceso acotado en el tiempo y el espacio específico que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción” (pag. 159). El incidente crítico provoca en el docente la búsqueda de soluciones al problema surgido lo cual conlleva a la reflexión acerca de la práctica pedagógica.

Sin embargo, cada docente vive dichos momentos de manera diferente ya que se encuentra en un momento determinado de su desarrollo, es decir, posee características únicas a considerar como lo son su nivel académico, su experiencia y experticia las cuales se encuentran enmarcadas en las condiciones de su contexto. Es por ello que en este caso se eligió el enfoque fenomenológico el cual facilita la comprensión de las narrativas de los docentes y permite el análisis de los incidentes críticos desde la perspectiva de cada uno de los participantes. Además, se busca comprobar si dichos incidentes causan reflexión, aprendizaje, y crecimiento al docente.

## **ENFOQUE**

El enfoque cualitativo de este estudio presupone que la naturaleza de la realidad es subjetiva y consiste de variables complejas entrelazadas intrincadamente las cuales envuelven al individuo y a sus relaciones con los otros dentro de un contexto social, histórico, económico y geográfico por mencionar sólo algunas. Aunque la realidad

no se puede capturar totalmente, la interpretación de un fenómeno (es decir, la fenomenología) puede contribuir a su reflexión.

## **LA FENOMENOLOGÍA EXISTENCIAL**

El origen de la fenomenología se puede rastrear en la filosofía, la sociología y la psicología. De acuerdo con van Manen (2002) hay diferentes orientaciones, por ejemplo, la fenomenología trascendental; la existencial; la hermenéutica; la histórica, la ética, etcétera. La fenomenología existencial está asociada con Heidegger, Sartre, de Beauvoir, Merleau-Ponty, entre otros y se interesa por el ser. En otras palabras, se orienta a la experiencia vivida en el mundo concreto como la vive y experimenta el individuo. Se puede decir que el objetivo de la fenomenología es llegar a la subjetividad de una experiencia, por lo que se enfoca en el sujeto y el fenómeno.

La fenomenología se ocupa de la descripción e interpretación de la experiencia vivida. La *interpretación* como una alternativa a la *comprensión* es el primer paso en la construcción del conocimiento. En la fenomenología no se busca comprender la realidad ya que cada individuo utiliza su propio marco de referencia para “comprenderla”. En consecuencia, sólo podemos interpretarla. Por lo tanto, se requiere de recabar la experiencia vivida lo cual se puede hacer a través instrumentos que propicien la introspección como la entrevista, la observación, el análisis del discurso y la narrativa. Esto permite a la fenomenología revelar las cualidades y complejidades de la experiencia vivida.

La fenomenología puede producir información relevante la cual puede llevar a la creación de teorías e hipótesis. Si bien se trata de la experiencia de una persona en particular, las experiencias de otros pueden ser importantes para uno mismo porque nos pueden ayudar a interpretar y reflexionar en el significado de dichas experiencias. Las experiencias de otros nos pueden enriquecer, incluso es posible que hayamos pasado o pasemos por una experiencia similar en el futuro. Reflexionar sobre la experiencia propia o de otros puede derivar en aprendizaje.

Además, este enfoque ofrece la interpretación de ciertas conductas desde la perspectiva de la persona quien vivió la experiencia lo cual hace que la información provenga de primera mano. No se hacen juicios acerca de estas conductas lo cual permite a los lectores de este tipo de estudios hacer sus propias inferencias según sus propios marcos de referencia. Por su parte, el investigador ofrece su propia interpretación basada en la evidencia que se desprende de los datos y no en sus propias suposiciones. Es por ello que aquí se invita al lector a interpretar la información de otras maneras distintas a la que la autora de este documento lo ha hecho.

Los datos en la fenomenología se recolectan *a posteriori* lo que significa que el investigador depende de la memoria e imágenes mentales de la persona que al paso del tiempo pueden no ser del todo precisas. También es posible que, debido al tiempo ocurrido, el individuo dé un significado diferente a la experiencia vivida causando diferencias en la información que provee. Sin embargo, esta característica podría ser una fortaleza ya que lo que permanece en nuestra memoria es lo que consideramos esencial. La esencia del fenómeno según lo percibimos es su identidad y es precisamente el objetivo de la fenomenología ya que a partir de dicha identidad se crea la consciencia.

Otra característica de la metodología fenomenológica es la *epojé* en donde se requiere que el investigador suspenda totalmente sus propias creencias para dejar que sean los datos los que, sin prejuicios del observador, hablen (Bech, 2005). Sin embargo, hay fenomenologistas como Merleau-Ponty en López Sáenz (2002) que señalan que un fenómeno no es puro, sino que es un punto intermedio entre la experiencia propia y la de otros. Es decir, es la conjugación de la subjetividad e intersubjetividad cuando se retoma la experiencia pasada y las experiencias de otros en la propia. Por lo tanto, la *epojé* es imposible ya que todo lo que hacemos está determinado por quienes somos, o sea, lo que el conjunto de las creencias y suposiciones que subyacen dentro de nosotros. No obstante, se debe intentar alcanzar la *epojé* en la medida de lo posible.

Debido a lo anterior, a la fenomenología existencial le conciernen temas como la acción, el conflicto, el deseo, la percepción, la memoria y la emoción. Algunos de estos temas se encontraron durante la codificación abierta de los datos encontrados en las narrativas recolectadas en este estudio lo cual determinó la selección de esta orientación para analizar los mismos.

## **METODOLOGÍA**

Este es un estudio basado en los datos, es decir, en lugar de iniciar con una hipótesis determinada, se obtuvieron las narrativas de doce docentes quienes relatan un incidente crítico en sus vidas profesionales. Dichos docentes eran estudiantes del doctorado en lingüística aplicada de la Universidad de Macquarie. Todos ellos trabajan en universidades públicas en México, pero sus características en términos de experiencia, de antecedentes académicos; así como los caminos que los llevaron a la docencia de lenguas son variadas. Siguiendo el enfoque metodológico, la epojé se intentó al no hacer suposiciones acerca de las diferencias en la cantidad de experiencia de los docentes, sus antecedentes académicos o su calidad de hablantes nativos y no nativos.

## **PROCEDIMIENTOS**

Los procedimientos para analizar los datos fueron la codificación inicial, axial y selectiva. Durante la codificación inicial se encontraron, entre otros, temas como los incidentes críticos, los retos docentes, recursos, las actitudes de los estudiantes, emociones, la responsabilidad, consciencia, motivación, auto-mejora, experiencia y la competencia lingüística. En la etapa de codificación axial emergieron las categorías referentes a las emociones, la reflexión y el enfrentarse a un escenario nuevo. Finalmente, se pudo confirmar que los docentes de lenguas involucrados en este estudio mencionaron las características que la teoría asigna a incidentes críticos.

## DESCUBRIMIENTOS E IMPLICACIONES

En cuanto a la primera pregunta ¿Cómo identifican los docentes de lenguas a los momentos críticos? se observó que los docentes narraron sus incidentes críticos desde una perspectiva emocional. Los docentes se refirieron a las emociones en varias ocasiones y en diferentes momentos de su narrativa. En este caso las emociones generalmente mencionadas eran negativas. De acuerdo a Moreno y Sastre (2003) una ciencia que excluye a la emoción es como una ciencia que excluye al pensamiento. Sin embargo, la emoción es un área poco considerada dentro de la investigación educativa. Lo que sucede en el salón de clase es un proceso de aprendizaje para docentes y estudiantes ya que el desarrollo docente es un proceso que puede resultar de la interacción maestro-estudiante.

Al ser la enseñanza una actividad empática por naturaleza, los docentes tratan de llevarse bien con sus estudiantes. Las metodologías actuales han enfatizado la importancia de considerar los factores afectivos en la enseñanza, pero estas generalmente procuran a los estudiantes y no a los docentes. La enseñanza es una actividad humana centrada en la interacción. Se dice que las emociones positivas como, por ejemplo, la empatía, pueden conllevar a un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

En este estudio se siguieron los procedimientos de la fenomenología, específicamente la eliminación y sustitución de características para encontrar las esenciales. Los docentes que sintieron que habían aprendido algo debido al incidente crítico narran una emoción diferente a la empatía, de hecho, opuesta a ella. Se sentían en conflicto y expresaron abiertamente sentimientos de confusión, frustración, inseguridad, decepción, vergüenza, preocupación, desaliento e inutilidad. En algunos casos la emoción no se nombró, pero al describir la experiencia en la narrativa no queda duda del sentimiento que atrapaba a los docentes en esos momentos.

Para Sartre (citado en Mueller, 2002) hay una emoción que es única entre todas porque en sí misma es reflexiva- la angustia. La angustia se presenta cuando somos forzados a pasar por circunstancias y tomamos consciencia de nuestro poder de



negación, es decir, nuestro libre albedrío lo que nos hace enfrentar la posibilidad de nuestra propia libertad y por lo tanto, de nuestra responsabilidad por cada acción que ejecutamos. Esto significa que somos capaces de cambiar nuestras acciones y lograr una mejora a pesar de las condiciones adversas en las que podamos estar.

Cuando hay una consciencia de estos sentimientos, hay un proceso de reflexión que lleva al docente a pensar para buscar una solución al conflicto que encuentra en su práctica profesional. En seguida se hará mención a lo dicho por los docentes para lo cual se asignaron nombres ficticios. David comentó que cuando tuvo que dar clase a un grupo con un nivel de inglés básico: “Era preocupante, nadie hablaba, el silencio (en el salón) era desesperante, sólo se me quedaban viendo. Me fui a casa pensando en lo que había salido mal. Creo que es la primera vez que me iba a casa para reflexionar sobre lo que había pasado”.

Por su parte Miriam, cuando tuvo que enseñar a un grupo extremadamente difícil de estudiantes, se “sentía frustrada y decepcionada, era urgente encontrar solución, lo pensé y lo pensé”. Vanesa se sentía “insegura, frustrada y avergonzada” cuando empezó a dar clases “era la quinta semana y decidí que tenía que hacer algo inmediatamente. Pasé muchas noches despierta buscando una solución”. Óscar “no sabía si lo que estaba haciendo era apropiado o no, o lo que pensaban los estudiantes de mí y de mi estilo de enseñanza” cuando empezó a utilizar una actividad inicial (*warm-up*) en sus clases.

Otra docente, Pilar comentó que cuando tuvo que dar un curso de capacitación a docentes con menor nivel de inglés del que ella había considerado “me sentía frustrada y hasta inútil”. Cuando Tania fue observada mientras daba una clase describe que, “estaba nerviosa, aterrada y aturdida, pero de pronto empecé a pensar en mi experiencia como maestra y en mis estudiantes”. Por último, Mariana manifestó que cuando se le pidió en un curso de capacitación que planeara,

preparara y diera una clase junto con una compañera y escribiera un diario de su experiencia “quería abandonar el curso, no nos entendíamos muy bien mi compañera y yo. Yo quería que se diera cuenta de que las actividades que yo había pensado eran mejores”.

Las narrativas como se puede ver no sólo reportaron las emociones sentidas, sino que también mostraron un proceso de emoción-reflexión. Los incidentes críticos desencadenan o alimentan el crecimiento del docente que se basa en el aprendizaje. Con los avances de la neurología sabemos que la emoción y la cognición se complementan en nuestros cerebros para desarrollar el conocimiento. Las narrativas presentadas aquí sugieren que la emoción más que la cognición hace que el docente clasifique a un incidente como “crítico”. Husserl citado en Moreno y Sastre (2003) afirma que la consciencia no es nada sin la impresión por lo que las emociones nos dejan una “impresión sensible” cuando experimentamos algo.

Subyacente a este proceso parece haber un sentido de responsabilidad, de compromiso hacia los estudiantes o hacia lo que la enseñanza significa para cada uno de los docentes. Uno de ellos dijo “era mi deber hacer mi mejor que pudiera en primer lugar en el salón” mientras que otro de los docentes expresó “el compromiso que tengo con los estudiantes de guiarlos en el proceso de aprendizaje”.

Debido a lo anterior, se puede decir que las emociones negativas son las que parecen inquietar lo suficiente a los docentes como para hacerlos buscar las maneras de terminar con el conflicto que origina dichas emociones. Cuando se encuentra una solución, la empatía regresa y se produce el aprendizaje mismo que puede traducirse en desarrollo profesional.

En cuanto a la segunda pregunta ¿qué causa un incidente crítico? Siete de los docentes manifestaron que estos incidentes se dieron cuando se enfrentaron a una situación nueva, es decir a algo que nunca habían hecho antes como el ser

observado en una clase, el dar un curso de estrategias de lectura, el utilizar una nueva estrategia de enseñanza, el hablar acerca de sexo con los estudiantes, el recibir retroalimentación de un compañero de trabajo, el dar un curso a estudiantes con un nivel de inglés diferente al acostumbrado. Estas situaciones fueron novedosas para los docentes sin importar los años de experiencia que tenían ni su calidad de hablantes nativos o no nativos lo cual indica que los incidentes críticos pueden darse en cualquier momento de la carrera profesional docente.

Esto implica que se puede continuar aprendiendo en todas las etapas del desarrollo docente independientemente de los antecedentes académicos de los docentes y el tiempo de experiencia que tienen. También muestra la importancia de que los docentes salgan de su zona de confort de vez en cuando para no caer en una rutina que deje de ofrecer retos docentes lo cual podría ocasionar el estancamiento del desarrollo profesional docente.

En el caso de tres docentes, los incidentes al tratar de implementar el conocimiento teórico impartido en los cursos de maestría o de capacitación. Los nuevos conocimientos teóricos por si mismos no constituyen nuevos aprendizajes sino más bien es la implementación la que puede ocasionar incidentes críticos. Uno de las docentes consideró que la escritura de su tesis de maestría fue un incidente crítico lo cual nos lleva a pensar que esa actividad ofrece un reto que puede parecer insalvable si no se han desarrollado las habilidades necesarias para enfrentarlo. Por último, los incidentes restantes se originaron cuando los docentes se encontraron en situaciones inesperadas como cuando los materiales eran inapropiados para la enseñanza, o cuando la docente olvidó sus materiales.

La siguiente pregunta fue ¿A qué recurren los docentes cuando se enfrentan a un incidente crítico? La mayoría de los docentes reportaron que cuando se encontraron en el incidente recurrieron a una variedad de recursos que van desde su experiencia, la literatura del área, sus colegas, el conocimiento recibido durante sus

estudios o de la asistencia a congresos y/o sus propias ideas surgidas de la reflexión. Pocos docentes hicieron uso de un solo recurso ya que la mayoría se refirió a una combinación de ellos. Vanesa expuso que ante la carencia de recursos bibliográficos recurrió a su experiencia cuando estudió la preparatoria en los Estados Unidos para comprender a sus estudiantes y trató de seguir el modelo de enseñanza de una maestra que ella tuvo. También se apoyó en una colega a quien le comentó el problema que tenía.

Por su parte, Óscar se valió de la información derivada de conferencias y cursos a los que había asistido más a su propia experiencia en la docencia. Esmeralda comentó que además de los recursos mencionados por Óscar, ella hizo uso de su sentido común. Pilar narró que incluso después de terminado el conflicto tomó tiempo “para pensar en lo que quería hacer en el futuro. Tomé mucho tiempo para estar conmigo misma y pensar. Empecé a reflexionar sobre toda la experiencia por la que había pasado”. Mariana dijo que cuando leyó el diario que había escrito se dio “cuenta de las áreas de investigación que pueden surgir de un diario y pensé que realmente tenía que reflexionar acerca de las cosas que escribí”. Lo anterior sugiere que efectivamente los incidentes críticos ofrecen la oportunidad de poner al docente en camino hacia una práctica docente reflexiva.

La siguiente pregunta hecha fue ¿Cómo solucionaron el conflicto? Todos los docentes decidieron realizar cambios que ellos pensaron mejorarían la situación. En el caso de Alejandra “al darme cuenta que algunos de los temas no serían apropiados para esos estudiantes, substituí algunas de las unidades con otros materiales para tratar de lograr los mismos objetivos. También decidí usar el enfoque de aprendizaje basado en tareas para desarrollar las habilidades aurales con las que estos estudiantes tendrían la oportunidad de practicar la comprensión auditiva y la producción oral en situaciones más relevantes a su propia experiencia”. Pilar pensó que una forma de solucionar su problema sería el desarrollar materiales visuales más gráficos que le auxiliaran a explicar parte del contenido de su curso y

también hizo arreglos para que sus estudiantes asistieran a cursos remediales. David decidió permitir que los estudiantes en algunos casos y en algunas partes de la clase se comunicaran con él en español para asegurar que los contenidos fueran bien entendidos y que los estudiantes pudieran expresar sus dudas lo cual en un inicio iba en completa contradicción con lo que el docente consideraba apropiado. Esto le demostró al docente que los estudiantes y sus necesidades pueden ser más importantes que el enfoque de enseñanza que el docente prefiera o crea que es el mejor. Esto nos lleva a la respuesta de la siguiente pregunta de investigación.

La quinta pregunta fue ¿qué resultados obtuvieron como consecuencia del incidente crítico? Los cambios implementados por los docentes fueron efectivos y les dejaron un aprendizaje tanto a nivel cognitivo como emocional además del experiencial. Esto se ve reflejado en las narrativas de los docentes. Por ejemplo, Moisés reportó que el incidente crítico “me ayudó mucho no sólo a entender un poco más el proceso de lectura sino también a reconocer que los estudiantes son seres humanos cuyos intereses y preferencias afectan lo que sucede en el salón de clases. Vi cómo al tomar en cuenta a los estudiantes, ellos cambiaron de actitud y cooperaron para que el curso fuera un éxito. Aunque la experiencia al principio fue negativa, al final me sentí satisfecho de haber logrado los objetivos del curso y creo que fue de trascendencia para los estudiantes porque seguirán usando las estrategias y les será de mucha utilidad en su futuro académico”.

Miriam dijo haber aprendido “tres cosas importantes y valiosas de esta experiencia. Por un lado, a utilizar a los buenos maestros como modelos para nuestra propia práctica docente /.../ compartir los planes de clase con un buen amigo y colega ayuda a largo plazo a entender y organizar mejor el salón /.../ nuestra actitud es un aspecto clave en el éxito de la enseñanza”. Otro ejemplo es el de Esmeralda quien expresó: “este incidente me hizo juntar de improviso toda la capacitación y la experiencia docente que tenía en ese momento”.

Óscar recibió la opinión de uno de sus estudiantes: “Me dijo que le gustaba mucho mi clase lo que me ayudó a sentirme más confiado y a creer más en mi propia visión de lo que significa ser un profesional de la enseñanza de lenguas”. David comentó que “nunca había visto tanto progreso en uno de mis grupos. Cuando uno enseña a un grupo de nivel intermedio ya viene con conocimientos que uno profundiza y agrega, pero con los de básico uno ve cómo van aprendiendo día a día”. Esmeralda expresó: “fue sorprendente ver lo involucrados que estaban los estudiantes”. Finalmente Pilar comentó: “Yo regresaría para tratar de hacer una diferencia o no regresaría nunca”.

Estos extractos de las narrativas se conjuntan con otros que nos llevan a pensar que los incidentes críticos pueden contribuir al desarrollo profesional del docente lo cual fue la última pregunta de esta investigación. Es probable que cuando los docentes ponderan sobre estos incidentes y adquieren consciencia de ellos se inicie o continúe un proceso de reflexión y crecimiento. David escribió: “desde entonces, he estado comprometido en el lento, continuo, frecuentemente frustrante, e infinitamente gratificante proceso de convertirme en maestro”. Miriam agregó: “esta experiencia no sólo enriqueció mi práctica docente, sino que también me hizo tomar consciencia de la importancia de darle voz a los estudiantes en nuestras clases y de mantener la mente abierta”.

Seis de los docentes mencionaron que recibieron respuestas positivas de parte de sus estudiantes ya sea en términos de un cambio de actitud o recibiendo comentarios de los mismos acerca de su práctica docente. Esto comprueba que la interacción maestro-estudiante no es de motivación unilateral en la que los docentes deben motivar a los estudiantes, sino que también pueden recibirla por parte de los estudiantes la cual es sumamente importante especialmente en la actualidad, donde la imagen de los docentes está severamente deteriorada.

Si bien los docentes muestran un período de reflexión, no se garantiza que éste sea sostenido. Lo que se busca desde las perspectivas de la formación docente y el desarrollo profesional es que estos momentos de reflexión se mantengan con el fin de propiciar una práctica reflexiva continua lo cual puede ser sumamente difícil en un trabajo tan demandante como lo es la docencia, especialmente en el área de los docentes de inglés quienes en muchos casos trabajan por horas en diferentes instituciones educativas con salarios insuficientes lo que puede causar que los docentes caigan en rutinas que los insensibilizan ante los diferentes retos docentes que se presentan cotidianamente en el aula y minimizan la reflexión lo que a su vez causa estancamiento en el desarrollo profesional docente.

## **CONCLUSIÓN**

La interpretación de la esencia de un incidente crítico en la docencia puede tener implicaciones para la formación y el desarrollo profesional docente. En este estudio se muestra que independientemente de la cantidad de experiencia que tenían los docentes, los incidentes críticos surgieron a partir de una situación que los docentes no habían enfrentado antes. Los docentes manejaron estos incidentes de varias maneras utilizando varios recursos. Este estudio cumple con una función exploratoria que deja a futuras investigaciones preguntas acerca de la posible correlación entre la experiencia docente y los recursos a los que recurren para enfrentar los incidentes críticos.

Algunos docentes sintieron responsabilidad y compromiso hacia sus estudiantes. Este tipo de compromiso no es adquirido por decreto ni por la preparación académica que se recibe, sino que se mantiene por el docente durante un período de tiempo largo y de manera voluntaria ¿Es el compromiso un elemento básico para la formación de docentes reflexivos? Y en dado caso ¿bastan los incidentes críticos para promover la reflexión acerca de sus prácticas docentes?

Por el lado de la formación docente queda pendiente el tema de cómo propiciar en las licenciaturas de enseñanza de lenguas incidentes críticos que promuevan la

reflexión de los docentes en pre-servicio. En cuanto al desarrollo profesional docente se puede pensar que un incidente crítico no necesariamente causa reflexión, sino que pudiera ser contraproducente al ocasionar la deserción de docentes (*teacher attrition*) o el síndrome de desgaste profesional mejor conocido como *burnout* ya que dichos incidentes pueden desmotivar a los docentes.

Sin embargo, hay que contemplar que los incidentes críticos se dan cotidianamente en la enseñanza por lo que no es completamente necesario que se den dentro de un programa de capacitación. Es quizás más importante desarrollar en los docentes, ya sea de pre o en servicio, la habilidad para identificar y enfrentar dichos incidentes con una actitud reflexiva lo cual es según la autora de este escrito el objetivo principal del desarrollo docente- un docente autónomo que sea capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas, evaluarlas y mejorarlas como parte de su cotidianidad.

## REFERENCIAS

Bech, J.M. (2005). De los “Límites de la Fenomenología” a la “Embriología Del Ser”. Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología, (4), 243-278.

López Sáenz, M. (2002). Merleau Ponty: Filosofía como fenomenología. Consecuencias para las ciencias humanas. La lámpara de Diógenes, 3(6), 51-57.

López Sáenz, M. (1996). La fenomenología existencial de M. Merleau-Ponty y la sociología. Revista de sociología, (50), 209-231.

Monereo, C. (2010). La Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de educación, (52), 149-178. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie52a08.htm>

Moreno Marimón, M. & Sastre Vilarrasa, G. (2003). Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario. En *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. (pags. 61 -70). Barcelona: Graó,

Mueller, P. K. 2002, Recuperado en: <http://www.phenomenologyonline.com>



Parent, J. M. (1993). *Antología de Fenomenología*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Great Britain: Palgrave Macmillan

Van Manen, M. (2002). Recuperado en: <http://www.phenomenologyonline.com>

## Chapter 8

# UNA REFLEXIÓN EN BUSCA DE LA IDONEIDAD: PERFIL DEL PROFESOR DE INGLÉS

Claudia Andrea Durán Montenegro

### Resumen

El presente trabajo es una reflexión en busca de la idoneidad del profesor de inglés, y para su análisis se ha dividido en varios apartados a los que se les ha llamado marcos. La búsqueda de la calidad de la educación en nuestro país demanda personas cada vez más capacitadas. Pero en realidad, ¿Qué se espera del profesor de inglés?, ¿Cuáles son las demandas de la sociedad? ¿Cuál de todos los roles ha de cumplir actualmente?

Para lograr la idoneidad se ha de considerar al profesor de idiomas con todos los marcos que le rodean; con la flexibilidad del contexto en que él realiza su labor docente, pero sin olvidar que existe un ser humano dentro que regula, motiva y evalúa los demás marcos impuestos por la sociedad y las demandas de calidad.

### Introducción

La búsqueda de la calidad en la educación es en ocasiones una realidad a la que parece podemos todos acariciar y en ocasiones es un sueño que se difumina ante exigencias administrativas o/y operativas. La necesidad de crear ambientes de aprendizaje en donde tanto el profesor como el estudiante se integren como co-protagonistas en un proceso que además de complejo conlleva un sin número de retos que podemos vislumbrar en la actualidad y a futuro.

Los entornos educativos dignos conllevan no sólo las instalaciones, el inmueble, los horarios adecuados, las relaciones patronales y sindicales respetuosas, un salario justo... sino también la capacitación docente, continua, significativa, oportuna; además de adaptada a cada región y grupo social. Para un país como el nuestro cuya riqueza multicultural ofrece a todos y cada uno de los docentes la necesidad

de la unificación de criterios de educación y de evaluación. Para de esta manera lograr la estandarización misma que resulta inútil para la mayoría de los estados; no obstante, nos podría servir en el análisis comparativo y el estudio de casos.

Al parecer las nuevas tendencias educativas dan al estudiante el papel protagónico e incluso, “único” de quién se espera autonomía; no obstante, en un proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible dejar a los estudiantes como únicos responsables. En dicho proceso ambos estudiante y maestro comparten la misma responsabilidad, siendo ambos autores y actores. Los dos construyen con experiencias únicas elementos que promueven la construcción del conocimiento y al mismo tiempo les permiten la socialización de dicho conocimiento adquirido siendo ambos co-participes del crecimiento y enriquecimiento educativo por igual.

No obstante, en esta reflexión nos hemos de concentrar en el papel docente y su importancia sin olvidar a cada uno de los elementos que hacen este proceso realidad, como lo son: las autoridades educativas, administrativas, y los padres de familia que se consolidan como agentes de fortaleza institucional, etc. (Padilla y Espinosa, 2015)

Y hemos, por tanto, centrar esta reflexión en el profesor ya que es en él en quien recae la mayor responsabilidad ante la sociedad y ante él mismo. De modo que nos gustaría considerar el papel del profesor o maestro de idiomas dentro del salón de clases. Aun cuando esta reflexión bien podría considerar no sólo al profesor de idiomas sino a cualquier profesor. Pues el profesor de idiomas desempeña muchas de las tareas de relacionadas con la labor docente de cualquier otra institución educativa; además, las expectativas de los estudiantes y las exigencias o demandas de la sociedad al académico universitario, suelen coincidir en la mayoría de las universidades de nuestro país.

Podríamos considerar entonces hablar del sin número de tareas que desempeña el profesor dentro y fuera del aula y quizá es en base a dichas tareas que se podría buscar la idoneidad esperada. O simplemente volver a considerar las expectativas de los estudiantes, de los padres de familia, de la sociedad y cuerpo administrativo

de una institución para de ahí partir como anteriormente se ha hecho en numerosas ocasiones.

Es pues nuestro quehacer buscar un equilibrio entre lo que hoy se realiza y lo que por mucho tiempo se ha deseado. En realidad, debemos mejorar, impulsar a través de la reflexión un cambio significativo o por lo menos favorecer acciones que conduzcan a dichos cambios. La generación de buenos hábitos, la consecución de metas, y la tradición de mantener un pensamiento propositivo y una actitud de solidaridad, respeto y cordialidad como los que se esperan del sector educativo universitario.

Ya hace algún tiempo se hacía hincapié en la importancia de los roles del maestro de inglés dentro y fuera del aula. Y se ha enseñado a los futuros profesores de inglés a asumir el “rol” pertinente y adecuado de acuerdo al grupo, al nivel de idioma que enseña, a la actividad propuesta en clase, a cada uno de los estudiantes y sus necesidades.

Algunos de los roles que nos gustaría mencionar en esta ocasión son los siguientes:

Controlador	Asesor	Organizador
Promotor	Negociador	Motivador
Evaluador	Investigador	Facilitador
Colaborador	Acompañante	Expositor
Mediador	Observador	Investigador
Guía	Agente de Cambio	Recurso

Una observación que hemos de considerar pertinente en este momento es que a través del tiempo los roles del profesor de idiomas han ido cambiando debido a las tendencias educativas y quizá sin darnos cuenta, junto a la inclusión de las nuevas tecnologías. Por lo que parece que cada vez se requiere menos tiempo del profesor junto al estudiante, es menor el tiempo de acompañamiento en el aprendizaje y menor la socialización del conocimiento adquirido. Hemos de ver con cierto ceño de

melancolía o añoranza al profesor fuente del conocimiento de antaño, al tutor, al colaborador, guía y acompañante resumido como profesor- recurso. En donde:

*“...el profesor debe estar siempre listo para ofrecer su ayuda si es necesario. Después de todo, tiene el lenguaje y el conocimiento que los estudiantes pueden necesitar, sobre todo en las tareas de escritura. Sin embargo, el profesor no debe estar disponible como un recurso para ciertas actividades, como juegos de comunicación o juegos de roles...”*

“Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras”  
(Juan y García 2012)

No obstante, el trabajo filosófico, didáctico y colaborativo que se realiza para definir las diferentes tareas o roles del profesor de inglés con la finalidad de mejorar la calidad académica y de “enseñanza” de idiomas en México parece no encontrar eco en la SEP (Secretaría de Educación Pública) quien en “En el Marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Alianza por la Calidad de la Educación y la Reforma Integral de Educación Básica, se establece que los estudiantes de Educación Básica deben desarrollar competencias claves para su incorporación a la sociedad del conocimiento, por ello reconocen que la enseñanza del idioma inglés debe ser parte de la formación que se proporciona en preescolar, primaria y secundaria. Al respecto, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, ha desarrollado esfuerzos para llevar a cabo acciones que fortalezcan las competencias profesionales de los maestros y maestras que imparten la asignatura de ese idioma. En lo referente a la Alianza por la Calidad de la Educación, en su Eje 9 (Desarrollo curricular), plantea como acuerdo impulsar la enseñanza del idioma inglés desde preescolar.” Y continúa estableciendo los siguientes parámetros:

<b>Perfil para docentes de la asignatura de inglés de educación básica (preescolar, primaria y secundaria)</b>	<b>Perfil para asesores técnico-pedagógicos de la asignatura de inglés de educación básica (preescolar, primaria y secundaria)</b>
<b>Nivel B2 o superior</b>	<b>Nivel B2/C1</b>

Aparentemente, se requiere un dominio del idioma inglés basado en parámetros internacionales como el ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) no obstante, el perfil de los profesores de inglés parece requerir más que un mero conocimiento del idioma en la práctica de ahí nuestra reflexión.

Se ha de considerar el co-protagonismo de los estudiantes y los profesores en el proceso Enseñanza- Aprendizaje de otro idioma, pero además debemos considerar al profesor de idiomas como un ser humano que se encuentra vinculado, asociado a diferentes áreas del conocimiento a los que hemos de llamar: “marcos”. Estos marcos le permiten ser un buen profesor de idiomas, un buen estudiante, investigador, ciudadano y ser humano... Por lo que para este propósito nos gustaría mencionar los siguientes:

## **MARCO DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO**

La importancia de la adquisición de una segunda lengua en nuestro país se convierte en una herramienta clave para la profesionalización de cualquier área del conocimiento. De ahí que la enseñanza del inglés de transforme en una necesidad que se ha de traducir más adelante en la oportunidad de obtener un mejor empleo o un mejor salario además de la posibilidad de obtener becas y acceder a las novedades científicas y tecnológicas de cualquier área. Y desde luego dentro del área del aprendizaje de una segunda lengua, donde el dominio y actualización del profesor de idiomas es de suma importancia ya que dicho conocimiento ha de transmitirse a los estudiantes.

Hemos de reforzar lo señalado por la SEP como una de las características indispensables del profesor de inglés o cualquier otro idioma es su conocimiento lingüístico-gramatical de la lengua que enseña. Ya que este conocimiento no es sólo parte de su labor, sino que se extiende a toda actividad de su quehacer docente, independientemente del rol que desempeñe en cada clase, o de su personalidad el Profesor que desea enseñar un idioma ha de conocer y demostrar su competencia lingüística.

No obstante, en todo modelo educativo antiguos y futuro se ha de considerar otros marcos que conllevan al quehacer del profesor de idiomas. Tal es el caso del:

### **MARCO DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA**

*“... Tampoco es necesario ser un experto pedagogo, aunque la profesión docente requiere un cierto grado de maestría pedagógica...”* (Martínez, 2011) La competencia lingüística se ha de acompañar por la competencia del profesor o docente de lenguas en manejo de la metodología de enseñanza de idiomas para crear la atmósfera óptima en la que los estudiantes han de adquirir un nuevo idioma, los métodos de enseñanza del inglés, sus técnicas y los resultados de ello han de ser una pieza clave para que el proceso enseñanza – aprendizaje se lleve a cabo. No todos los hispanos parlantes podemos ser profesores de español, del mismo modo no todas las personas que hablan inglés o “dominan” un idioma son buenos profesores de lenguas. Si bien el conocimiento de las técnicas y métodos de la enseñanza de idiomas nos permite desarrollar con mayor profesionalismo nuestro quehacer docente aun no lo es todo, pues además de ello se espera que el profesor de idiomas realice una reflexión sobre su práctica educativa constante, para lo cual se requieren otro tipo de competencias, de las que hemos de hablar más adelante.

## **MARCO DEL MANEJO ADECUADO DE LA INFORMACIÓN**

Con respecto al conocimiento del mundo que nos rodea el profesor de idiomas debe estar bien preparado al investigar y conocer los eventos de trascendencia que suceden en su país mientras se mantiene documentado de los eventos que suceden en los países de habla inglesa.

Gracias a la globalización esto es posible y cada vez se exige a los profesores que se mantengan actualizados y abiertos para poder contestar, realizar dinámicas, mesas de discusión e incluso de trabajo colegiado o de investigación utilizando dicho conocimiento. La utilización de dicho conocimiento y el manejo de dicha información han de llevarse a cabo de manera muy selectiva, bien informada, y tratada en un grupo de estudiantes con responsabilidad y profesionalismo.

## **MARCO SOCIO-CULTURAL**

“Comunicar ideas, entender y valorar la cultura de otros individuos, aparte de la propia, es una aptitud esencial de seres competentes en la era actual. En el proceso comunicativo, la noción y manejo adecuado de estructuras lingüísticas es fundamental; mayor aún, en el aprendizaje de una lengua extranjera que, además de haberse convertido en una exigencia social, es ya considerado por organismos internacionales un derecho lingüístico del ser humano” (UNESCO, 2003).

No obstante, el discurso que sustenta la importancia del conocimiento de la cultura de otras naciones y/o pueblos parece quedar en silencio y los agentes promotores de dicho conocimiento han decidido dejar que las redes sociales tomen su lugar. Con ello dicho conocimiento queda deshumanizado privando a los estudiantes del derecho que tienen a SER HUMANOS. No es sólo llamar la atención a la importancia que tiene que un profesor de idiomas conozca la y/o las culturas que intervienen en su proceso enseñanza –aprendizaje. Mediante el conocimiento de dichas culturas el profesor puede lograr la diferencia cuando se trata de transmitir un mensaje en otro idioma o más aun cuando se somete a un grupo a la adquisición de un idioma nuevo. Pero hemos de ir más allá pues es a través de la cultura que



se transmite el conocimiento de la ideología de los pueblos, se expone a los estudiantes a realidades distintas a la suya, se motiva a la generación de ideas y se promueve el respeto a la otredad. La cultura además ha de servir como base para la investigación social que los profesores de inglés han de producir, para reconocer, transmitir la información socio-cultural y para ser agentes de cambio en sus diferentes ambientes educativos.

### **MARCO SOCIO-AFECTIVO**

Los profesores de inglés en México y en otros países generalmente son personas sociales, abiertas a la comunicación y capaces de mediar para la solución de conflictos. De estas características se desprenden otras que nos permiten observar el perfil deseable del docente de idiomas a quien los estudiantes generalmente reconocen como:

- Alegre
- Dinámico
- Inteligente
- Divertido

En recientes investigaciones se ha acusado a los maestros de ser ellos los que en ocasiones propician, promueven, toleran o simplemente aceptan el bullying en sus grupos de clase. Siendo esto una acusación muy seria debemos comprender que la expectativa de los estudiantes de idiomas no es sólo encontrarse con un profesor que tramita información como libro sino un ser humano que se encuentre atento a sus necesidades y pueda buscar las soluciones correspondientes siempre de manera alegre, dinámica, inteligente e incluso divertida. Desean un profesor que siempre se encuentre alegre, que sea positivo, propositivo, que les anime a integrarse a su grupo, que se interese por lo que cada estudiante pueda aportar a la clase y todo esto con respeto.

## **MARCO OPERATIVO**

Actualmente, se exige que los profesores de inglés, así de como el resto de sus colegas docentes, que den clases, planeen, organicen, evalúen, promedien, realicen estadísticas, conozcan y manejen las nuevas tecnologías, que asistan a reuniones, que formen cuerpos colegiados, que sean puntuales para entrar y puntuales para salir, que impartan conocimiento, promuevan la cultura y el respeto a la otredad, que den información reciente sobre eventos importantes y de interés común, que se preocupan e interesan por los gustos de todos los estudiantes y de sus compañeros profesores, que sepa mantener contacto con ellos a través de las redes sociales para motivarlos a aprender inglés o algún otro idioma, etc. Mientras forma parte del trabajo sindical, que se prepare de acuerdo a los tiempos que la Universidad le solicite, que realice proyectos, que sea agente de cambio, que se encuentre listo para defender las causas justas, para hablar en público, representar a la Universidad para la cual labora, al mismo tiempo que emprende campañas para cuidar la salud, el medio ambiente, defender los grupos vulnerables y a los animales que nos rodean; entre otros.

## **MARCO ÉTICO**

No sólo es importante llenarse de información sino de presentar dicha información de forma correcta, el plan curricular puede encontrarse lleno de materias que hablen y analicen e incluso promuevan la ética de los estudiantes quienes siempre han de observar a sus profesores y la forma en que ellos viven los preceptos de la ética y su profesionalismo para aprender de ello y no de las materias. Es a través del ejemplo que un docente enseña ética, el profesionalismo con el que cada uno de los docentes se desempeñe día a día ha de ser el resultado final del proceso de aprendizaje ético de un grupo de estudiantes.

Resulta interesante conocer los resultados de una investigación realizada en la ciudad de Veracruz, en donde después de analizar los planes curriculares de diferentes instituciones universitarias centradas en la enseñanza de idiomas; las

universidades privadas consideraron importante contemplar en su plan de estudios materias como ética, ética profesional, ética laboral e incluso religión. No obstante, los egresados de esas universidades mostraron un comportamiento menos ético al comenzar a laborar en contraposición con los egresados de una universidad pública quienes no fueron expuestos a la ética como materia o experiencia educativa. La razón, explicaron estos últimos: Eso no lo haría ninguno de nuestros maestros. Por lo que parece ser que la ética se trasmite por osmosis y no en planes de estudio.

## **MARCO DEL INVESTIGADOR**

El concepto de la investigación-acción está basado en la creencia de que «los [maestros] que están viviendo un problema, son los más capacitados para [investigarlo] en un entorno naturalista» (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2003 en Martínez, 2011).

La mejor de las intenciones es lograr investigaciones hechas por los expertos en la materia, personas que vivan, trabajen y se encuentren estrechamente relacionados con las necesidades de los diferentes ambientes de aprendizaje, la cultura, el idioma, la manera de interactuar, el desarrollo socio-económico de la zona y la dinámica política, religiosa, que podría ser detonante de cambio.

Actualmente las Instituciones de educación superior se encuentran concentradas en promover la investigación, encontrar o hacer de cada profesor un agente investigador que capitalice sus esfuerzos en tiempo y en recursos para la Universidad, sus programas y los proyectos que se han de realizar para bien de la comunidad estudiantil.

De esta manera se ha de considerar el trabajo de un profesor universitario de gran importancia para la generación de conocimiento e incluso de las teorías en el proceso enseñanza aprendizaje que han de servir en nuestro país para:

- Mejorar la calidad de la enseñanza.
- Mejorar la práctica docente (métodos y técnicas de enseñanza).

- Capitalizar esfuerzos de los profesores y su trabajo en academias o cuerpos colegiados.
- Generar ingresos económicos a la Institución Educativa que representan
- Promover la participación de los estudiantes en los diferentes proyectos universitarios.
- Propiciar la vinculación de la universidad con la comunidad a la que pertenecen y a las empresas interesadas en los servicios que de ella provienen.
- Hacer consciencia social y promover valores.
- Promover el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes.
- Realizar acciones como consecuencia de los resultados de las investigaciones, del análisis, y la reflexión de la práctica docente.
- Generar hábitos que resulten en la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la capitalización del tiempo y esfuerzo.
- Mejorar la comunicación y la trasmisión del conocimiento aprendido por parte de los profesores y los estudiantes.
- Construir el conocimiento a través del crecimiento científico y humanístico, social, cultural y económico de la comunidad que les rodea.
- Proporcionar a los estudiantes los conocimientos y destrezas que les permitan emprender su propio negocio en el futuro.
- Responder a las demandas de calidad, al respeto y a las expectativas que la sociedad ha generado en torno a las universidades mexicanas.

No obstante, hemos de cuestionar un poco más al respecto. Y sin dejar de reconocer todas las ventajas de la investigación en nuestro país como se podrían seguir enumerando en el listado anterior, y sin dejar de valorar la gran generación de conocimiento, el esfuerzo y la capacidad de todos los investigadores en México, hemos también de tomar en cuenta lo siguiente:

1. Las investigaciones que reciben mayores ingresos son aquellas que generan mayor impacto. El impacto de las investigaciones se mide por la cantidad de

personas que revisan, analizan, citan y comparten la información que de ellas se genera.

2. Para que una investigación sea citada debe ser publicada.

3. Las publicaciones en español o en cualquier otro idioma que no sea inglés generalmente se ha quedar archivada entre los estantes de la casa del mismo autor.

Pero en México, ¿Quiénes realizan investigaciones?, ¿cuántas son las investigaciones que se publican? Y de ellas, ¿cuántas se publican en inglés? ¿Quiénes son los investigadores que podrían generar el impacto que la sociedad espera?

Por estas razones hemos de coincidir en considerar a los profesores de inglés y de otros idiomas agentes de cambio para generar este tipo de investigaciones de impacto.

Ciertamente los *abstracts* o resúmenes realizados en inglés, son el primer paso para que las investigaciones ingresen al mundo de la publicación y ha de ser una tarea de vital importancia para todo científico en nuestro país asegurarse de producir *abstracts* que realmente sean la carta de presentación de su investigación y de ser posible anexar a esto una versión inglesa de su extenso. Por otra parte, sería muy importante si posible fuese buscar traductores para implementar *abstracts* o resúmenes en diferentes idiomas de modo que podamos poco a poco generar el impacto deseado de las publicaciones realizadas por nuestros científicos.

Obviamente, para los profesores de la lengua inglesa que realizan investigaciones, pasos importantes para la publicación y para la generación del impacto antes mencionado se transforman en momentos de su quehacer cotidiano. Transformando a dichos investigadores en puentes de comunicación, en incluso de agentes que serán capaces de romper esquemas y aun el imperialismo lingüístico imperante en el mundo de la investigación hoy en día. Ellos podrían ser los puentes de enlace para las investigaciones que se realicen por ellos y sus compañeros colegas.

## CONCLUSIONES

Finalmente, hemos de considerar la necesidad del SER humano que se encuentra debajo de todos los marcos anteriores. La expectativa de la sociedad y el compromiso del Profesor de Idiomas se convierten en el motor del proceso enseñanza – aprendizaje. Los padres y los estudiantes esperan con cierta ilusión que el profesor realice su labor de manera significativa. Pues ello se verá recompensado en la realización profesional de los estudiantes y en una posibilidad mayor de percibir mejores ingresos. Los estudiantes por otra parte, carentes de una visión a futuro; solicitan clases dinámicas, divertidas de ser posible instructivas. Por lo que al final queda sólo dentro del profesor de inglés el deseo de FORMAR hábitos, experiencias educativas significativas, tiempos de aprendizaje bien aprovechados, espacios y ambientes de aprendizaje dignos, procurar la educación de calidad para finalmente **transformar** la vida de sus estudiantes, de ser posible; en mejores realidades laborales y de innovación mientras dichas realidades se ven modificadas por el carácter, los valores y la ética que él mismo profesor pueda irradiar. La meta es lograr ser un buen profesor, científico, transformador, investigador, informante, instrumento sin dejar de ser humano.

## REFERENCIAS

- Antony, N. D. (2010). Assessing accomplished teaching: Good strides, great challenges. *Theory into Practice*, 49, 203-212.
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-15.
- Juan, A.D. y García I.M. (2012), Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras, *Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, Volumen (38), p.5
- Padilla L.E. y Espinoza L. (2015), La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas, *Sinéctica* No.44 p. 1 recuperado de: versión *On-line* ISSN 2007- 7033 versión *impresa* ISSN 1665-109X.

Porlán, R. (1987), El maestro como investigador en el aula, Investigar para conocer, conocer para enseñar, Investigación en la escuela, no.1 p.65

Madrid, D. (1997) La evaluación del profesorado de inglés en T. Harris, M. G. Palma, S. Martínez y V. Robles (eds.): Teaching in motion. Granada: GRETA, pp. 87-108.

Uttech M. (2009) ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador, XXI, Revista de Educación. 8 pp.139-150

UNESCO (2003). Education in a Multilingual World. En *Guidelines in Language and Education*. París: UNESCO Education. Recuperado de [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education).

<http://www.ittoluca.edu.mx/difusion/infconvocatoria/PERFILES%20DOCENTES-INGLES.pdf>

## AUTHORS' BIODATA



María de Lourdes Gutiérrez Aceves, PhD.

**María de Lourdes Gutiérrez Aceves, PhD** is a full time Second Language Teacher Educator at the Tuxtla Language Faculty of the Autonomous University of Chiapas (UNACH), Mexico. She has been awarded the COTE, a Scholarship holder of the Dartmouth University for English Teachers, Perfil PRODEP, MEd degree in ELT Trainer Development from the University of Exeter, U.K. a PhD in Education. She's a member of the State System of Researchers (*Sistema Estatal de Investigadores: SEI*), member of the Academic Body "Professional Development & Evaluation in TESOL", member of the Master Curricular Committee in Language Didactics, and the BA in ELT Committee; she has also developed research projects and written academic articles and co-authored different books. Her interests include Second Language Teacher Education, Teacher Identity, Multiple Intelligences, Genre studies, Special Needs Learning and Professional Development. Lourdes may be contacted at [gualiz@yahoo.com.mx](mailto:gualiz@yahoo.com.mx)



Ana María Elisa Díaz de la Garza, PhD.

**Ana María Elisa Díaz de la Garza, PhD** is a full time second language teacher educator at the Tuxtla Language Faculty of the Autonomous University of Chiapas, and has been awarded Perfil PRODEP, the COTE, a MEd degree in ELT Trainer Development from the University of Exeter, U. K., a PhD from the School of Modern Languages, University of Southampton, U. K.; is a member of the Academic Body "Professional Development & Assessment in Language Teaching", and has developed research projects, written academic articles and co-authored different books. Her interests include Second Language Teacher Education, Teacher Identity, Social Justice, Special Needs Learning for the Visually Impaired and Professional Development. Ana Maria may be contacted at [amediaz57@hotmail.com](mailto:amediaz57@hotmail.com) or [anadiaz57@yahoo.com.mx](mailto:anadiaz57@yahoo.com.mx)





Mtra. Beatriz de Ibarrola y Nicolín

**Beatriz de Ibarrola y Nicolín** obtuvo la licenciatura en la enseñanza de idiomas por parte de la Universidad de Kent, Reino Unido; el diplomado en la enseñanza del idioma inglés por parte de la Universidad Autónoma de Yucatán y la Maestría en Estudios Avanzados en Educación con especialidad en desarrollo de docentes formadores en la enseñanza del idioma inglés, por parte de la Universidad de Exeter, Reino Unido. Contacto: [ibarrola@unach.mx](mailto:ibarrola@unach.mx)



Mtra. Esther Gómez Morales

**Esther Gómez Morales** is currently a full-time teacher trainer at the Autonomous University of Chiapas. She has been awarded the COTE, a diploma in ELT from the University of Yucatán and a MA in ELT from the University of Essex, U. K. She has an ESP diploma. She is a member of the academic body: Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas. Contact: [egomez7mx@yahoo.com](mailto:egomez7mx@yahoo.com)



Elizabeth Us Grajales, PhD.

**Elizabeth Us Grajales** is a full-time teacher trainer at the Autonomous University of Chiapas. She has been awarded the COTE, a diploma in ELT from the University of Yucatán, a MEd degree in ELT Trainer Development from the University of Exeter and a PhD in Regional Studies from the University of Chiapas. She has a ESP diploma. She is a member of the Academic Group: Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas. Contact: [elizabeth.us@gmail.com](mailto:elizabeth.us@gmail.com)



Mtra. Gloria del Carmen Corzo Arévalo

**Gloria del Carmen Corzo Arévalo** is a full-time teacher trainer at the Autonomous University of Chiapas. She majored in English language Teaching from the University Interamericana, Puebla, Puebla. Awarded a MEd degree in ELT Trainer Development from the University of Exeter, U. K. She holds a TKT diploma. She is a member of the academic body: Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas. Contact: [corz glo@yahoo.com](mailto:corz glo@yahoo.com)



Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima

**Vivian Gabriela Mazariegos Lima.** Profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Doctorado en Educación, maestría en Ciencias de la Educación, y Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UNACH. Docente de los programas de Licenciatura y de maestría de la facultad, Coordinadora del programa maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Miembro del Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas”. Miembro del núcleo básico de la MADILEN. Ha impartido seminarios de titulación, publicado artículos y capítulos libros. Ha participado como ponente en encuentros nacionales e internacionales. Contacto: [vivianmazariegoslima@gmail.com](mailto:vivianmazariegoslima@gmail.com)



Mtra. Laure Valenzuela

**Laure Valenzuela.** Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la universidad d’Avignon, Francia. Maestría en enseñanza del francés para extranjeros en la universidad de Aix en Provence, Francia. Docente de tiempo completo en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Miembro del C.A “Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” Docente en la Licenciatura en enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas. Contacto: [lauremex@hotmail.com](mailto:lauremex@hotmail.com)



Mtro. Williams Paul Us Grajales

**Mtro. Williams Paul Us Grajales.** Docente-investigador del Centro de Idiomas de Universidad Veracruzana. Interprete y traductor. Coordinador del CAA de la Universidad Cristóbal Colón y del Centro de Idiomas, Veracruz de la Universidad Veracruzana. Contacto: [willypaul1@yahoo.com](mailto:willypaul1@yahoo.com)



Dra. Irais Ramirez Balderas

**Irais Ramírez Balderas** es docente investigador de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Cuenta con el Doctorado en Lingüística Aplicada por la Universidad de Macquarie en Sydney, Australia. Maestría en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas a Hablantes de Otras Lenguas. Perfil PRODEP y líder del Cuerpo Académico en Enseñanza/Aprendizaje del Inglés y Lengua Originaria Náhuatl cuya línea de investigación es Comunidades de práctica en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de las lenguas inglés y náhuatl. Miembro de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras. Mis intereses académicos actuales son el aprendizaje de vocabulario disciplinar, el desarrollo de la comprensión lectora y de la escritura académica en inglés en los diversos niveles educativos y modalidades. Asimismo, me interesa el estudio de la adquisición del inglés a través de medios no convencionales como los videojuegos y la formación de comunidades de aprendizaje efectivas. Contacto: iraisramirez1@yahoo.com



Dra. Alys D. Avalos-Rivera

**Alys del Refugio Avalos-Rivera** recibió su doctorado en inglés por parte de la Universidad Estatal de Oklahoma, especializándose en la enseñanza del inglés como segunda lengua bajo los auspicios de la prestigiosa beca Fullbright-García Robles y el CONACYT. Sus mayores intereses de investigación se encuentran en el área del desarrollo profesional de profesores de inglés y en la enseñanza de la lecto-escritura para propósitos académicos. Se considera a sí misma como investigadora cualitativa con un especial interés en el análisis del discurso y la investigación narrativa. Ha trabajado como docente tanto en México como en los Estados Unidos y colaborado para Cambridge e International House como Examinadora Oral del International English Language Testing System (IELTS). Actualmente funge como docente en la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá. Contacto: alys.avalos@ubc.ca.



Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro

**Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro** es docente de inglés en el Centro de Idiomas – Veracruz de la Universidad Veracruzana desde febrero del 2002. Ha realizado sus estudios de Licenciatura en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana en el área de Traducción. Realizó su Maestría en el Instituto de Estudios Universitarios y sus estudios de doctorado en el ELCPAPO. Actualmente se encuentra como coordinadora del AFBG inglés (Área de Formación Básica General) del Centro de idiomas y Facultades de la Universidad Veracruzana. Además de participar activamente en las academias de dicha institución y trabajos de investigación. Ha realizado varias investigaciones ya publicadas a título personal y en coautoría. Contacto: [claudiaa\\_duran@hotmail.com](mailto:claudiaa_duran@hotmail.com)



Lic. Margarita Itzel Rodríguez

**Margarita Itzel Rodríguez** es egresada de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Contacto: [doritzell@hotmail.com](mailto:doritzell@hotmail.com)